

SÓNIA RAQUEL PEREIRA MALTA MARRUAZ SEIXAS

**COMPORTAMENTOS DE *BULLYING* ENTRE PARES
BEM ESTAR E AJUSTAMENTO ESCOLAR**

UNIVERSIDADE DE COIMBRA
FACULDADE DE PSICOLOGIA E DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

COIMBRA – 2006

SÓNIA RAQUEL PEREIRA MALTA MARRUAZ SEIXAS

**COMPORTAMENTOS DE *BULLYING* ENTRE PARES
BEM ESTAR E AJUSTAMENTO ESCOLAR**

Dissertação de Doutoramento em Psicologia, na especialidade de Psicologia Pedagógica, apresentada à Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, sob a orientação do Professor Doutor Eduardo Santos e co-orientação do Professor Doutor Gustave-Nicolas Fischer.

UNIVERSIDADE DE COIMBRA
FACULDADE DE PSICOLOGIA E DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

COIMBRA – 2006

**Aos meus pais, Maria Paula Malta e Rubens
António Seixas.**

**Ao meu marido, José Miguel Milheiro de
Carvalho.**

**À minha avó, *in memoriam*,
Ivone Salomé Serra Pereira**

Agradecimentos

A conclusão desta dissertação não teria sido possível sem o envolvimento e participação de algumas pessoas que, directa ou indirectamente, muito contribuíram para a sua concretização. Assim, expresso os meus sinceros agradecimentos a todos aqueles que, ao longo deste percurso, me facilitaram e incentivaram a reflexão e aprofundamento sobre a problemática dos comportamentos de *bullying*, cujo convívio constituiu uma motivação constante para o aperfeiçoamento da investigação e da metodologia conducentes à realização deste trabalho.

Gostaria de agradecer, em particular, ao Professor Doutor Eduardo Santos, da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, pela orientação dispensada, nomeadamente o rigor que sempre me exigiu no decorrer da investigação, e a crítica construtiva com que me confrontou nos momentos mais decisivos da elaboração final desta dissertação.

Agradeço de igual modo ao Professor Doutor Gustave-Nicolas Fischer, da Universidade de Metz, pela orientação dispensada, pelo questionamento constante e pelos incentivos prestados, não esquecendo o seu apoio em estudos preliminares que vieram posteriormente contribuir para esta dissertação, assim como a facilitação de algum suporte bibliográfico.

Também agradeço ao Professor Doutor Joaquim Pinto Coelho, do Instituto Superior de Psicologia Aplicada, pelo precioso contributo prestado no âmbito do tratamento dos resultados, designadamente pela competência e grau de exigência demonstrada nas escolhas metodológicas efectuadas e pela disponibilidade constante e incansável supervisão ao nível do tratamento estatístico.

Ao Dr. António Ponces de Carvalho, da Escola Superior de Educação João de Deus, pela oportunidade de integrar uma equipa de investigação, no âmbito da qual se realizou a presente dissertação, assim como por todo o valioso apoio logístico e

institucional, disponibilizado ao longo do percurso de recolha de dados junto das escolas.

À Escola Superior de Educação de Santarém, em particular à Dr.^a Maria José Pagarete, que sempre se mostrou disponível para responder a algumas das minhas necessidades no decorrer desta investigação, e a apoiou desde o primeiro momento.

Finalmente, gostaria de agradecer aos Conselhos Directivos de todas as escolas EB 2/3 do distrito de Lisboa, que participaram na amostra desta investigação, bem como aos docentes e alunos, que possibilitaram a recolha dos dados, realizada no final do ano lectivo de 2002/2003.

Índice geral

Agradecimentos	V
Índice geral	VII
Índice de quadros	IX
Índice de figuras	X
Índice de gráficos	X
Resumo	XI
Abstract	XIII
Résumé	XV
Introdução	17
Capítulo I - O fenómeno <i>bullying</i>	25
1.1. Violência escolar – uma perspectiva global	25
1.2. Definição de <i>bullying</i>	26
1.3. Tipos de envolvimento e participação em comportamentos de <i>bullying</i>	37
1.4. Incidência e evolução dos comportamentos de <i>bullying</i>	45
1.5. Diferenças associadas ao género sexual	57
Capítulo II - Instrumentos e técnicas de avaliação	69
2.1. Observação natural	70
2.2. Auto-resposta	71
2.3. Nomeação	75
Capítulo III - Investigação realizada em diferentes países	83
3.1. América do Norte	84
3.2. Norte da Europa	94
3.3. Europa Central e Meridional	100
3.4. Europa de Leste	122
3.5. África	125
3.6. Austrália	126
3.7. Ásia	129
Capítulo IV - Características psicossociais associadas aos alunos envolvidos em comportamentos de <i>bullying</i>	137
4.1. Características físicas	137
4.2. Características comportamentais	139
4.3. Características de personalidade	142
4.5. Características familiares	147
Capítulo V - <i>Bullying</i> : implicações numa perspectiva de saúde biopsicossocial	157
5.1. Bem-estar psicológico	158
5.2. Ajustamento social	164
5.3. Stress psicológico	179
5.4. Bem-estar físico	183
5.5. Comportamentos de risco	185
Capítulo VI - Estratégias de intervenção	191
6.1. Intervenção a nível institucional	193
6.2. Intervenção dirigida a pais e professores	198
6.3. Intervenção directa com os alunos	203
Capítulo VII – Apresentação do estudo	217
7.1. Problemática	217

7.2. Objectivos da investigação	222
7.3. Questões de investigação.....	223
Capítulo VIII – Metodologia de investigação.....	227
8.1. Tipo de investigação	227
8.2. Instrumentos	228
8.3. Variáveis.....	238
8.4. Pré-teste.....	241
8.5. Tratamento estatístico	242
8.6. Selecção da amostra.....	244
8.7. Caracterização da amostra.....	248
Capítulo IX – Apresentação dos resultados.....	251
9.1. Envolvimento em comportamentos de <i>bullying</i>	251
9.4. Sintomas de saúde físicos e psicológicos.....	265
9.5. Confiança em si	266
9.6. Resultados escolares	267
9.7. Estatuto sociométrico	268
9.8. Relação com a escola	272
9.9. Isolamento social	273
9.10. Comparação entre alunos com e sem envolvimento em comportamentos de <i>bullying</i>	275
Capítulo X – Discussão dos resultados.....	281
Conclusão.....	295
Referências bibliográficas.....	301
Anexos	343
Anexo 1 : Escala de Auto Conceito para Adolescentes de Susan Harter	345
Anexo 2 : Questionário “Comportamentos de Saúde em Jovens em Idade Escolar”	353
Anexo 3 : Questionário sociométrico	387
Anexo 4 : Questionário de nomeação dos colegas	391
Anexo 5 : Procedimentos estatísticos de Bastin.....	395
Anexo 6 : Estatutos sociométrico e de envolvimento em comportamentos de <i>bullying</i> dos sujeitos da amostra.....	405

Índice de quadros

Quadro n.º 1: Tipos de comportamentos de <i>bullying</i>	31
Quadro n.º 2: Tipos de alunos vítimas	38
Quadro n.º 3: Incidência de comportamentos de <i>bullying</i> em diferentes países	47
Quadro n.º 4: Percentagem de comportamentos de <i>bullying</i> em diferentes países (adaptado de Smith, 1991)	56
Quadro n.º 5: Crianças envolvidas em comportamentos de <i>bullying</i> (adaptado de Kumpulainen, Rasanen & Henttonen, 1999)	81
Quadro n.º 6: Síntese de alguns estudos nos E.U.A.	90
Quadro n.º 7: Síntese de alguns estudos em Inglaterra.....	109
Quadro n.º 8: Categorias comportamentais de violência escolar (Vale & Costa, 1998).....	119
Quadro n.º 9: Variáveis no âmbito da saúde e bem-estar	239
Quadro n.º 10: Variáveis no âmbito do ajustamento escolar	240
Quadro n.º 11: Distribuição da amostra das escolas por concelho	245
Quadro n.º 12: Selecção da amostra	246
Quadro n.º 13: Distribuição da amostra por sexo e ano de escolaridade	248
Quadro n.º 14: Profissão dos pais.....	249
Quadro n.º 15: Estatutos de envolvimento em comportamentos de <i>bullying</i> entre pares	251
Quadro n.º 16: Auto-conceito e auto-estima	254
Quadro n.º 17: Estatutos de envolvimento e auto-conceito social	257
Quadro n.º 18: Estatutos de envolvimento e auto-conceito desportivo	258
Quadro n.º 19: Estatutos de envolvimento e auto-conceito físico	259
Quadro n.º 20: Estatutos de envolvimento e auto-conceito romântico	260
Quadro n.º 21: Estatutos de envolvimento e auto-conceito comportamental	261
Quadro n.º 22: Estatutos de envolvimento e auto-conceito amizades íntimas.....	263
Quadro n.º 23: Estatutos de envolvimento e auto-estima global.....	264
Quadro n.º 24: Vitimização 1 e sintomas físicos.....	265
Quadro n.º 25: Vitimização 1 e sintomas psicológicos.....	265
Quadro n.º 26: Vitimização 2 e sintomas físicos.....	266
Quadro n.º 27: Vitimização 2 e sintomas psicológicos.....	266
Quadro n.º 28: Confiança em si próprio (comparação entre todos os grupos).....	266
Quadro n.º 29: Confiança em si próprio (comparação entre agressores e vítimas).267	
Quadro n.º 30: Resultados escolares.....	268
Quadro n.º 31: Vitimização 1 e estatutos sociométricos.....	269
Quadro n.º 32: Vitimização 2 e estatutos sociométricos.....	270
Quadro n.º 33: Vitimização 1 e aceitação social	271
Quadro n.º 34: Vitimização 2 e aceitação social	271
Quadro n.º 35: Relação com a escola (comparação entre todos os grupos).....	272
Quadro n.º 36: Relação com a escola (comparação entre agressores e restantes grupos)	273
Quadro n.º 37: Isolamento social (comparação entre todos os grupos).....	273
Quadro n.º 38: Vitimização e isolamento social	274
Quadro n.º 39: Comparação entre alunos com e sem envolvimento em	

comportamentos de bullying (percepção de bem-estar	276
Quadro n.º 40: Comparação entre alunos com e sem envolvimento em comportamentos de <i>bullying</i> (sintomas físicos e psicológicos).....	278
Quadro n.º 41: Comparação entre alunos com e sem envolvimento em comportamentos de <i>bullying</i> (ajustamento escolar	279

Índice de figuras

Figura n.º 1: Definição de <i>bullying</i> (adaptado de Elinoff, Chafouleas & Sassu, 2004)	68
Figura n.º 2: Exemplo de cotação do <i>Questionário</i> HBSC	232
Figura n.º 3: Representação gráfica dos estatutos sociométricos.....	234
Figura n.º 4: Representação gráfica dos estatutos de envolvimento em comportamentos de <i>bullying</i>	237

Índice de gráficos

Gráfico n.º 1: Percentagens de envolvimento em comportamentos de <i>bullying</i> entre pares.....	252
Gráfico n.º 2: Estatutos de envolvimento e género sexual	252
Gráfico n.º 3: Estatutos de envolvimento e ano de escolaridade	253
Gráfico n.º 4: Auto-conceito académico.....	255
Gráfico n.º 5: Auto-conceito social	256
Gráfico n.º 6: Auto-conceito desportivo.....	257
Gráfico n.º 7: Auto-conceito físico	258
Gráfico n.º 8: Auto-conceito romântico	260
Gráfico n.º 9: Auto-conceito comportamental	261
Gráfico n.º 10: Auto-conceito amizades íntimas.....	262
Gráfico n.º 11: Auto-estima global	263

Resumo

A dissertação que aqui apresentamos procura contribuir para um conhecimento mais aprofundado do fenómeno *bullying* em Portugal, particularmente através da caracterização dos alunos agressores e/ou vítimas nalguns domínios de saúde e ajustamento escolar. A procura de um perfil diferenciado, associado a estes grupos de alunos que se envolvem em comportamentos de *bullying*, facilita não só uma melhor compreensão das variáveis directamente implicadas no fenómeno, como também a concepção e elaboração de programas de intervenção adequados a uma realidade educativa mais clarificada.

O nosso estudo incidiu sobre alunos a frequentar o 3º ciclo de escolaridade na zona da grande Lisboa. A nossa amostra foi seleccionada em três fases, uma selecção aleatória de concelhos do distrito de Lisboa, seguida da selecção aleatória de escolas EB 2/3 e, por fim, a selecção aleatória de uma turma de 7º, 8º e 9º ano em cada escola. Deste modo, a nossa amostra foi constituída por um total de 581 alunos provenientes de 11 escolas dos concelhos de Amadora, Lisboa, Loures, Odivelas e Sintra.

O conjunto de instrumentos utilizados para a recolha de dados foi constituído pela *Escala de Auto-conceito para Adolescentes* de Susan Harter, pelo *Questionário Comportamentos de Saúde em Jovens em Idade Escolar* da Organização Mundial de Saúde, por um *Questionário sociométrico* e por um *Questionário de nomeação dos colegas*.

Verificou-se a associação diferenciada de alguns domínios de saúde e ajustamento escolar ao grupo de alunos agressores, vítimas e vítimas-agressivas, permitindo delinear diferentes perfis, designadamente ao nível do auto-conceito, auto-estima, confiança em si próprio, nível de aceitação social, isolamento social e relação com a escola.

Abstract

The present study aims to contribute to a more profound knowledge of bullying behaviour in Portugal, namely through the characterization of bullies and/or victims in some health domains and school adjustment. The search for a differentiated profile related to these groups of students who are involved in bullying behaviours, facilitates not only a better understanding of variables directly involved in the phenomenon but also the construction of intervention programs adapted to a more clarified educational reality.

Our study involved seventh through ninth grade students from the Lisbon greater metropolitan area. Our sample was selected in three different stages – a random selection of districts of the Lisbon area, followed by a random selection of schools (containing 7th through 9th grades) and finally a random selection of a seventh, an eight and a ninth grade class from each of the randomly selected schools. This being, our sample came to be made up of 581 students from 11 schools of the districts of Amadora, Lisboa, Loures, Odivelas and Sintra.

The instruments used were the *Susan Harter's Perception Profile for Adolescents*, the *Health Behaviour in School-aged Children*, a *Sociometric questionnaire* and a *Peer nomination questionnaire*.

Results show a differentiated association of some health domains and school adjustment to the groups of bullies, victims and bully-victims, which allowed us to delineate different profiles, namely in relation to self-perception, self-esteem, self-confidence, peer acceptance and school relation.

Résumé

La thèse que nous présentons cherche à contribuer pour une meilleure connaissance du phénomène de brimade (*bullying*) dans les écoles au Portugal, notamment à travers la caractérisation des élèves agresseurs et /ou victimes dans certains domaines de santé et en contexte d'ajustement scolaire. La recherche d'un profil différencié associé à ces groupes d'élèves qui s'engagent dans des comportements de brimade, facilite non seulement une meilleure compréhension des variables directement impliquées dans le phénomène, mais également la conception et l'élaboration de programmes d'intervention adéquats à une réalité éducative mieux clarifiée.

Notre étude porte sur des collégiens de la banlieue de Lisbonne. La constitution de notre échantillon est l'aboutissement de trois phases successives de sélection aléatoire, la sélection des communes de la banlieue de Lisbonne, suivie de celle des collèges et finalement de celle d'une classe de 5ème, de 4ème et de 3ème dans chacun des collèges retenus. L'échantillon est ainsi constitué de 581 élèves provenant de 11 collèges des communes de Amadora, Lisbonne, Loures, Odivelas et Sintra.

L'ensemble des instruments utilisés pour le recueil des données a été constitué par *l'Échelle du concept de soi pour adolescents* de Susan Harter, par le *Questionnaire Comportements de Santé chez les Jeunes en Âge Scolaire*, par un *Questionnaire sociométrique* et par un *Questionnaire de nomination des collègues*.

Nous avons constaté l'association différenciée de certains domaines de santé et d'ajustement scolaire. au groupe des élèves agresseurs, victimes et victimes-agressives, nous permettant d'ébaucher différents profils, notamment au niveau du concept de soi, de l'estime de soi, de la confiance en soi, au niveau de l'acceptation sociale, de l'isolement social et du rapport à l'école.

Introdução

A saúde, entendida como um domínio do ser humano plurifacetado, tem sido cada vez mais percebida como um estado causado por uma multiplicidade de factores e não por um único factor causal. A Organização Mundial de Saúde, afastando-se de uma visão tradicional linear com ênfase exclusiva na saúde física, define saúde como “*um estado de completo bem-estar físico, mental e social*” (1947, citado por Ogden, 1999, p.55).

Esta combinação de factores biológicos, psicológicos e sociais, defendida pelo modelo biopsicossocial de saúde e doença, ilustra a interacção existente entre a mente e o corpo. Percepção esta que permite entender os factores psicológicos não só como possíveis consequências da doença, como também podendo contribuir para a sua origem.

Deste modo, a saúde física (vivência física, corporal, de sintomas de incómodo, mal estar ou dor) e a saúde mental (sentimentos de bem-estar, capacidade para estabelecer relações, vínculos afectivos com os outros, adequados e harmoniosos, capacidade para tolerar a frustração e adaptar-se a situações sociais) assumem-se como duas áreas a considerar no domínio da saúde dos sujeitos. Estas, encontram-se intimamente ligadas não só ao corpo e mente do sujeito, como também, por influências externas, a todos os contextos nos quais este interage.

Partindo do pressuposto que uma parte significativa da nossa adaptação e bem estar psicossocial se relaciona com os diversos ambientes onde nos situamos, a vivência em contexto escolar assume-se como um dos ambientes de extrema importância quando nos preocupamos com as questões de saúde e desenvolvimento dos jovens.

Neste âmbito as preocupações dos vários teóricos e investigadores têm incidido essencialmente sobre inúmeras variáveis inerentes e condicionantes do processo de ensino-aprendizagem, o qual ocorre no seio de uma teia relacional com

diversos e diferenciados intervenientes. As características pessoais, relacionais, comunicativas, interactivas e comportamentais destes vários intervenientes surgem como uma das dimensões a ter em consideração quando se pretende, não só conhecer, como também promover, toda a dinâmica que se gera no decorrer da relação pedagógica.

Não só as questões da disciplina dentro da sala de aula se assumem como um dos campos necessitados de urgente intervenção, como também, e particularmente preocupante, o comportamento dos alunos que, ultrapassando os limites da indisciplina, assumem contornos agressivos.

O fenómeno da violência escolar tem vindo recentemente a ganhar maior dimensão, dada a sua crescente frequência assim como as diferentes, e cada vez mais graves, manifestações da mesma. Tem-se vindo a sentir um certo desconforto vivido sob diferentes perspectivas, consoante o nível de proximidade ou contacto com o fenómeno em si próprio, que os diferentes observadores possam ter, sejam eles professores, auxiliares, encarregados de educação, psicólogos ou toda a restante comunidade em geral. Encontramos o seu eco em notícias televisivas ou jornalísticas, que relatam não só episódios de violência nas escolas, como também manifestam o desconforto decorrente e a crescente preocupação com a identificação das suas causas e/ou factores associados.

Não se tratando de um fenómeno novo, é contudo um tema actual, tendo sido recentemente objecto de reflexão e pesquisa, em abordagens disciplinares distintas (nomeadamente pedagógica, psicológica, sociológica ou psicanalítica).

Entre as várias manifestações de violência escolar é de realçar o fenómeno *bullying*, maltrato ou comportamentos agressivos, que ocorre entre pares. Os comportamentos de *bullying* assumem contornos específicos, não se referindo a todos os comportamentos agressivos, mas sim a “*repeated attacks against person’s unable to defend themselves effectively*” (Menesini, Fonzi & Smith, 2002, p.394), entre eles, salientam-se a provocação, a ameaça, a intimidação e a vitimização entre alunos. Estes comportamentos têm sido observados com alguma frequência nas nossas escolas (Carvalho, 1995; Carvalhosa, Lima & Matos, 2001; Vale & Costa, 1998; Veiga, 2000).

A pertinência e importância que este fenómeno tem suscitado deve-se essencialmente a três factores. Em primeiro lugar, devido à percentagem de alunos envolvidos em comportamentos de *bullying* ser elevada (Borg, 1999; Due, Holstein & Jorgensen, 1999; Genta et al., 1996; Haynie et al., 2001; Whitney & Smith, 1993) e, simultaneamente, manifestar uma tendência crescente. Acresce ainda o facto de se tratar de um fenómeno universal, identificado e estudado por inúmeros autores em diversos países de todos os continentes: na América (Craig, Peters & Konarski, 1998; Haynie et al., 2001; Jaeger, 2003; Nansel et al., 2001; Unnever & Cornell, 2004), Europa (Borg, 1999; Boulton & Underwood, 1992; Due, Holstein & Jorgensen, 1999; Genta et al., 1996; Olweus, 1997; O'Moore & Kirkham, 2001; Ortega, 1994; Pereira, 2002; Salmivalli & Nieminen, 2002; Smith, Shu & Madsen, 2001; Wal, 2005), África (Terefe & Mengistu, 1997), Ásia (Chen & Yue, 2002; Gofin, Palti & Mandel, 2000; Honma, 2003) e Oceânia (Ahmed & Braithwaite, 2004; Forero et al., 1999; Leckie, 1997; Rigby & Slee, 1991). Finalmente, salientam-se as implicações ao nível da saúde decorrentes da vivência de episódios de *bullying*, cujas repercussões que, para além dos alunos envolvidos, se estendem igualmente ao grupo de pares, ao clima da escola e à comunidade em geral (sob a forma de criminalidade e problemas de saúde mental), exigem uma atenção privilegiada.

Não se encontra em questão apenas a preocupação com uma melhor vivência nas escolas ou com uma melhoria do clima relacional entre os alunos, mas também uma preocupação com o seu posterior desenvolvimento. Das variadas consequências decorrentes deste fenómeno, o baixo auto-conceito (Andreou, 2000, 2001; Boulton & Smith 1994) e auto-estima (Mynard & Joseph, 1997; Sharp et al., 2000), repercussões no desempenho escolar (Kochenderfer & Ladd, 1996; Smith & Brain, 2000; Wilkins-Shurmer et al., 2003; Woods & Wolke, 2004; Yang, Chung & Kim, 2003), a rejeição dos pares (Boulton & Smith, 1994; Crick & Grotpeter, 1995, 1996; Hodges & Perry, 1999; Schuster, 1999), a trajectória de risco para a delinquência e comportamento criminal (Baldry & Farrington, 2000; Cullingford & Morrison, 1995; Holmes & Brandenburg-Ayres, 1998; Olweus, 1993; Smith & Brain, 2000; Wal, 2005; Yang, Chung & Kim, 2003) ou para o consumo de substâncias (Berthold & Hoover, 2000; Due, Holstein & Jorgensen, 1999; Kaltiala-Heino et al., 2000; Pepler et al., 2002), a sintomatologia psicossomática (Kaltiala-Heino et al., 2000; Karin-

Natvig et al., 2001) e psiquiátrica (Boivin, Hymel & Bukowski, 1995; Kumpulainen, Raesaenen & Puura, 2001), os sentimentos de solidão (Eslea et al., 2003; Forero et al., 1999), são alguns dos domínios que poderão dificultar uma futura adaptação psicossocial destes jovens, podendo colocar em risco a sua saúde física e psicológica.

Um conjunto mais restrito de investigações tem identificado algumas variáveis preditivas do envolvimento em comportamentos de *bullying*, nomeadamente de natureza escolar, alertando para a possibilidade de, numa perspectiva preventiva, se intervir antecipadamente em contexto escolar, com o intuito de diminuir a probabilidade de um futuro envolvimento em comportamentos de *bullying* (Haynie et al., 2001; Karatzias, Power & Swanson, 2002; Kochenderfer & Ladd, 1996; Kokkinos & Panayiotou, 2004; Young, 2004). Entre elas, salientam-se o grau de ligação à escola, os problemas de ajustamento escolar, a relação com os colegas e a qualidade da vida escolar. Igualmente ao nível da saúde e bem-estar, outros trabalhos têm identificado algumas variáveis preditivas de comportamentos de vitimização, nomeadamente relacionadas com a depressão, afectos negativos, tristeza, auto-estima e ansiedade (Craig, 1998; Egan & Perry, 1998; Hodges & Perry, 1999; Stamos, Pavlopoulos & Motti-Stefanidi, 2005).

Em síntese, sejam estudos de natureza correlacional, retrospectiva, preditiva ou longitudinal, os seus resultados sugerem que a vitimização pode contribuir posteriormente para baixos níveis de bem-estar e ajustamento psicossocial e elevados níveis de stress psicológico e sintomas de mal-estar físico. De modo semelhante, sugerem que a tendência para agredir os pares na escola prediz significativamente comportamentos violentos e antisociais subsequentes. Assim, o envolvimento de um aluno em comportamentos de *bullying*, seja como agressor, vítima ou vítima-agressiva, pode ser considerado como um factor de risco, o que suscita uma preocupação legítima no sentido de desenvolver programas de prevenção e intervenção.

A prevenção da violência, incluindo o *bullying*, deve ser uma prioridade para quem se preocupa com a saúde e o desenvolvimento psicossocial das crianças e dos adolescentes. Para avaliar e intervir neste âmbito, é necessário compreender a natureza do problema, como ele se modifica consoante a idade e o género sexual dos alunos, conhecer os factores de risco relevantes (indicadores pessoais ou contextuais

que possam contribuir para o envolvimento em comportamentos de *bullying* e de vitimização), bem como os factores protectores que possam amortecer o impacto do risco.

Na presente dissertação, ao tentar relacionar o envolvimento dos jovens em comportamentos de *bullying*, com algumas das dimensões acima referidas, procuramos identificar alguns factores associados, não tanto assumidos como causas mas sim como factores de risco, potenciais facilitadores desses comportamentos. Esta identificação poderá permitir-nos, com alguma segurança, identificar eventuais áreas de intervenção, e delinear estratégias que permitam alterar as vivências destes jovens nos diferentes contextos sociais onde interagem e, consequentemente, as suas repercussões ao nível da saúde.

Parece-nos, pois, que um estudo desta natureza poderá contribuir não só para uma melhor compreensão do fenómeno *bullying*, como também para uma eventual prevenção, sempre que nos seja possível identificar, precocemente, alunos cujo perfil se aproxime, de algum modo, aos descritos neste trabalho (em risco de, mais tarde, poderem vir a desenvolver um perfil de agressor, vítima ou vítima-agressiva). Pensamos que alguns profissionais da educação (nomeadamente professores e psicólogos) podem vir, assim, a desempenhar um papel fundamental de prevenção e intervenção em domínios que se vislumbrem prioritários.

A redução dos comportamentos de *bullying* na escola pode contribuir para, de uma forma generalizada, reduzir a violência na comunidade escolar e, de uma forma particular, prevenir o desenvolvimento de comportamentos antisociais em alunos que sejam agressores e reduzir os distúrbios emocionais a longo-termo que se encontram associados à vitimização (Hoover & Oliver, 1996).

Sendo que este fenómeno assume proporções significativamente mais elevadas nas grandes concentrações urbanas (Salmon, James & Smith, 1998; Thomas, 2003) e em jovens com idades compreendidas entre os 12 e 16 anos (Haynie et al., 2001; Karin-Natvig et al., 2001; Matos & Carvalhosa, 2001 b; Nansel et al., 2001), a presente dissertação cingiu-se à população de jovens escolarizados, que frequentam o 3º Ciclo em estabelecimentos de ensino público situados na zona da grande Lisboa.

Na primeira parte desta dissertação, apresentamos a revisão de literatura, que se encontra dividida em sete capítulos. No primeiro capítulo, descrevemos a concepção de diversos autores relativamente à definição do fenómeno *bullying*, comportamentos e diferentes tipos de envolvimento, incidência, evolução e diferenças associadas ao género sexual. São também abordadas as dificuldades e propostas de tradução do conceito, consoante diferentes autores e/ou países.

No segundo capítulo, identificamos e caracterizamos os diferentes instrumentos e técnicas de avaliação do fenómeno *bullying*, nomeadamente de identificação dos diferentes estatutos de envolvimento dos alunos.

No terceiro capítulo, descrevemos algumas das investigações que têm vindo a ser realizadas em diversos países dos diferentes continentes, salientando os principais objectivos, escolhas metodológicas e resultados obtidos.

No quarto capítulo, procedemos a uma síntese das características frequentemente associadas aos alunos envolvidos em comportamentos de *bullying*, seja ao nível de características físicas, comportamentais, de personalidade, competências sócio-cognitivas e características do contexto familiar.

No quinto capítulo relatamos as implicações identificadas pelas inúmeras investigações neste domínio, ao nível da saúde dos alunos que se envolvem em comportamentos de *bullying*, nomeadamente ao nível do bem-estar psicológico (estados de espírito e auto-percepções), ajustamento social (relação com a escola e com os colegas), stress psicológico (sintomas psicológicos e psiquiátricos de saúde), bem-estar físico (sintomas físicos de saúde) e comportamentos de risco (consumo de substâncias e comportamentos anti-sociais).

No sexto capítulo apresentamos as várias estratégias de prevenção e intervenção referidas na literatura, tendo em consideração todas as áreas de actuação, que se situam de um modo mais abrangente ao nível da instituição escolar, e de um modo mais particular ao nível dos diferentes sujeitos de alguma forma envolvidos no fenómeno, ou cujo papel a desempenhar, seja de alguma forma vantajoso considerar (alunos, pais e professores).

Finalmente, no último capítulo desta primeira parte, e à luz da revisão de literatura efectuada, apresentamos a problemática do estudo, os objectivos, as questões e respectivas hipóteses de investigação.

Na segunda parte desta dissertação, a metodologia de investigação, expomos o tipo de investigação, os instrumentos de avaliação utilizados, sua caracterização e forma de aplicação, a identificação das variáveis e o tratamento estatístico utilizado. Descrevemos igualmente o processo de selecção da amostra de alunos que participou neste estudo assim como a sua caracterização.

Na terceira parte apresentamos os resultados obtidos, sendo discutidas as questões e hipóteses de investigação inicialmente levantadas, e as conclusões finais.

Por último, consideramos ainda necessário esclarecer que a opção pela utilização do termo anglo-saxónico “*bullying*” no título e ao longo deste trabalho, se deve essencialmente à ineficácia de algumas traduções sugeridas até agora, como se poderá constatar adiante¹.

¹ No sub-capítulo 1.2. intitulado “Definição de *bullying*”

Capítulo I - O fenómeno *bullying*

1.1. Violência escolar – uma perspectiva global

No genérico, a violência escolar é entendida como um fenómeno abrangente e alargado que remete para domínios diversificados, desde comportamentos anti-sociais, delinquência, vandalismo, comportamentos de oposição, entre outros, comportamentos facilmente observáveis e geralmente denunciados (Batsche & Knoff, 1994; Vale & Costa, 1998).

Quando uma definição se limita a ofensas visíveis e mensuráveis, os estabelecimentos de ensino podem desenvolver códigos de conduta e implementar punições. Contudo, a violência escolar pode ser definida como um fenómeno mais abrangente que inclua condicionantes ou comportamentos que criem nos sujeitos (professores ou alunos) um clima de medo, ou intimidação, não directamente relacionado com actos visíveis de assalto, roubo ou vandalismo.

Klewin, Tillmann e Weingart (2001) caracterizam a violência escolar como um fenómeno extenso no seio do qual se podem distinguir três grandes categorias de comportamento violento por parte dos alunos:

a) ofensa/ferimento físico (conflitos entre um ou mais indivíduos no qual pelo menos um deles use de força física ou armas para causar intencionalmente dano, incluindo também o uso de força física contra propriedade alheia).

b) agressão verbal ou crueldade psicológica (insultos, ameaças ou humilhações).

c) *bullying* (entendido como uma variação específica da violência escolar, que inclui tanto componentes físicas como psicológicas, envolvendo uma relação entre agressor e vítima na qual sujeitos mais fracos são regularmente provocados, oprimidos e insultados, sendo que um ataque agressivo ou uma briga entre dois

oponentes de força aproximadamente igual não constitui uma manifestação de *bullying*).

Deste modo, o comportamento de *bullying* não inclui todos os actos de violência na escola, assumindo-se antes como um sub-conjunto do comportamento agressivo entre pares (Dodge et al., 1990).

Enquanto a pesquisa sobre o comportamento agressivo remonta a várias décadas atrás, o *bullying* tornou-se objecto privilegiado de investigação no início da década de 80. Perante a tentativa de comparação de alguns resultados entre diferentes países, torna-se primeiramente necessário uma definição operacional do conceito de *bullying*. A importância deste aspecto é visível se considerarmos que a utilização de uma vaga definição por parte de alguns investigadores pode conduzir a uma classificação distorcida das crianças envolvidas e, conseqüentemente, a uma errada ou enfiada interpretação dos resultados (Griffin & Gross, 2004).

1.2. Definição de *bullying*

Ao pretender definir conceptualmente o fenómeno *bullying*, vários são os aspectos a considerar, em primeiro lugar uma definição do fenómeno, em segundo lugar a caracterização dos diferentes tipos de comportamento de *bullying* existentes e, finalmente a diferenciação face a outras situações semelhantes que, não raras vezes, se confundem com o *bullying*.

Existem vários critérios que permitem distinguir o comportamento de *bullying*, entre os quais parece haver uma unanimidade relativamente a três: o facto de se tratar de uma conduta agressiva intencional; assumir um carácter repetitivo e sistemático e existir uma desigualdade de poder entre os alunos envolvidos (Bonds, 2000; Fontaine & Réveillère, 2004; Olweus, 1993; Pearce & Thompson, 1998; Pereira, 2002; Ramirez, 2001; Roberts & Morotti, 2000; Skiba & Fontanini, 2000; Smith, 1991; Vale & Costa, 1994; Watkins, 2002; Weinhold, 2000; Whitney & Smith, 1993).

O *bullying* requer, pelo menos, dois protagonistas, o agressor (que exerce o controlo) e a vítima (que acaba submetida e tiranizada). Os agressores escolhem

propositadamente acções que magoem ou intimidem o sujeito-alvo, sendo que essas acções usualmente ocorrem durante um certo período de tempo, não se tratando de um episódio esporádico.

Relativamente à desigualdade de poder, os agressores adquirem poder sobre as suas vítimas de diversas formas, pela idade, tamanho físico, força física, estatuto no seio do grupo, conhecimento das fraquezas ou fragilidades da vítima, ou pela procura de suporte por parte de outros colegas (National Crime Prevention Council, 1997). Usualmente as vítimas não se sentem em posição de se defenderem, de procurar auxílio ou de retaliar contra o agressor. Um dos estudos ilustrativos deste aspecto, é descrito por Voss e Mulligan (2000). Partindo do pressuposto que as vítimas são geralmente mais fracas do que os agressores e pretendendo avaliar especificamente o pequeno tamanho dos alunos como um risco acrescido em situações de *bullying*, os autores, numa amostra de adolescentes dos 13 aos 15 anos, confirmaram o facto dos alunos mais baixos serem frequentemente mais vitimizados ao longo do ano lectivo comparativamente aos colegas mais altos.

Outros autores salientam também como critério de definição do fenómeno, o facto do comportamento de *bullying* causar sofrimento físico ou emocional às vítimas, nomeadamente uma quebra de auto-estima duradoura que se associa à falta de suporte por elas percebida, sentindo-se estes alunos frequentemente isolados e expostos (Fried & Fried, 1999, citado por Colvin et al., 1998; Vale & Costa, 1994; Weinhold, 2000). A propósito do critério de intencionalidade, utilizado na definição de *bullying*, Cullingford e Morrison (1995), salientam precisamente o sentimento de dano sentido pela(s) vítima(s) como central em qualquer definição deste conceito, podendo haver actos intencionais sem resultar na vivência de sofrimento ou danos físicos ou emocionais.

Bonds (2000) realça ainda a existência não apenas de desequilíbrio de poder entre agressor e vítima, como também de níveis de afecto desiguais, sendo que as vítimas manifestam tipicamente níveis elevados de stress emocional, enquanto que os agressores demonstram pouca emoção face ao *bullying*, culpando frequentemente a vítima pelo seu próprio comportamento agressivo.

Relativamente ao carácter sistemático e repetitivo do comportamento de *bullying*, tão largamente enfatizado pelo genérico dos autores, Randall (1994) propõe

uma definição do fenómeno onde deliberadamente omite essa dimensão. Ainda que o medo da agressão repetitiva seja de facto mais importante do que a sua incidência real, o autor defende que tal se refere às características das vítimas e dos agressores e não ao comportamento de *bullying* em si mesmo. Desse modo, ao definirmos agressores e vítimas, referimo-nos ao facto do comportamento de *bullying* ser sistemático por se tratar, não de um episódio único, mas sim de uma sucessão de episódios agressivos que caracterizam o agressor (que agride sistematicamente) ou a vítima (que é vitimizada sistematicamente).

Este aspecto também pode ser ponderado consoante o contexto a que se referem os comportamentos de *bullying*. Os trabalhos de Ireland (Ireland, 2002; Ireland & Archer, 2004) realizados com jovens delinquentes em contexto prisional, caracterizam os comportamentos de *bullying* como ocorrendo não obrigatoriamente numa base regular, mesmo porque os sujeitos transitam frequentemente de estabelecimento para estabelecimento. Em consonância com a perspectiva de Randall, estes autores realçam particularmente o receio de ser repetidamente agredido, mais do que a sua incidência real.

O carácter repetitivo do comportamento é também salientado por Bryne quando caracteriza não o fenómeno *bullying* em si, mas os agressores e vítimas. *“Bully: a boy or girl who fairly often oppresses or harasses somebody. Victim: a boy or girl who for a fairly long time has been and still is exposed to aggression from others”* (Bryne 1994, p.20, citado por Randall, 1996). A natureza do comportamento repetitivo é assim percepcionada do ponto de vista da vítima ou agressor, nesse sentido o *“bullying is an intentionally aggressive behaviour carried out by people who are likely to repeat this behaviour regularly”* (Randall, 1996, p.6).

O fenómeno *bullying* pode então definir-se como uma conduta agressiva de carácter repetitiva, intencional e prejudicial, dirigida por um indivíduo ou por um grupo de indivíduos contra outro, que não é capaz de defender-se a si mesmo, e que se desenrola em contexto escolar (Ramirez, 2001). A maior parte destes comportamentos ocorre afastada da supervisão dos adultos, e a vítima (geralmente mais fraca ou mais nova do que o agressor) sente-se frequentemente incapaz de se queixar ou descrever o que aconteceu, devido ao receio de represálias.

Sintetizando o que anteriores investigadores defenderam e acrescentando uma visão mais alargada considerando o contexto social de ocorrência, Greene (2000) sugere cinco características inerentes ao comportamento de *bullying*:

- a) o agressor intencionalmente causa dano ou medo à vítima;
- b) a agressão face à vítima ocorre repetidamente;
- c) a vítima não provocou o comportamento de *bullying* recorrendo a agressão verbal ou física;
- d) o *bullying* ocorre no seio de um grupo social familiar;
- e) o agressor tem mais poder (real ou percebido) do que a vítima.

Relativamente a uma definição de bullying, várias têm sido as definições de *bullying* propostas, merecendo particular realce a definição de Olweus: “*A student is being bullied or victimised when he or she is exposed repeatedly and over time, to negative actions on the part of one or more other students... It is a negative action when someone intentionally inflicts, or attempts to inflict, injury or discomfort upon another... negative actions can be carried out by words (verbally), for instance, by threatening, taunting, teasing, and calling names. It is a negative action when somebody hits, pushes, kicks, pinches or restrains another by physical contact*” (Olweus, 1993, p.9). Não obstante, a definição que nos pareceu mais próxima dos objectivos deste trabalho, defende que “*bullying is when another student, or group of students, says or does nasty and unpleasant things to him or her. It is also bullying when a student is teased repeatedly in a way he or she doesn’t like. But it is not bullying when two students about the same strength quarrel or fight*” (Forero et al., 1999; Kaltiala-Heino et al., 1999; Nansel et al., 2001; Schuster, 1999). Esta definição, foi igualmente traduzida e utilizada nos trabalhos de investigação de Matos e Carvalhosa (2001 b), tendo o termo *bullying* sido traduzido por “provocação”.

Comportamentos de *bullying*

Quanto à categorização dos diferentes tipos de comportamento de *bullying*, nomeadamente a sua forma de expressão, parece consensual pelo genérico dos

autores uma primeira grande divisão entre comportamentos directos e indirectos (Fontaine & Réveillère, 2004; Griffin & Gross, 2004; Rivers & Smith, 1994).

O *bullying* directo ocorre “face a face”, ou seja, caracteriza-se por comportamentos de confrontação directa face ao sujeito-alvo (mais frequentemente físicos, verbais, de ameaça ou de intimidação). Neste caso os alunos envolvidos conhecem a identidade um do outro (o agressor e a vítima) e assume-se como o tipo de *bullying* mais fácil de reconhecer porque, na maioria dos casos, existem sinais observáveis de dano (Committee for Children, 2002). No âmbito do *bullying* indirecto, este ocorre “por trás das costas”, não envolve uma confrontação directa entre os sujeitos envolvidos e, como tal, é mais difícil de reconhecer porque a vítima pode não se aperceber seja da identidade do agressor seja de quando o comportamento de *bullying* ocorreu. O principal objectivo do *bullying* indirecto é excluir socialmente ou manchar a reputação da criança-alvo no seio do grupo (Committee for Children, 2002).

A agressão indirecta deve ser ...”*conceptualized as social manipulation, or as an intention to harm the target person in a circumvent manner*” (Bjorkqvist, 1994, p.182). Nesta perspectiva o alvo é atacado não directamente mas de forma circundante, podendo o agressor permanecer anónimo e evitar um contra-ataque. Por esse motivo, o *bullying* indirecto é frequentemente referenciado como *bullying* relacional, no sentido de que se trata de uma agressão direccionada para danificar uma relação social e não um sujeito (Espelage & Swearer, 2003), ainda que, por vezes, possa assumir uma dimensão directa (Quadro n.º 1).

Uma visão um pouco mais pormenorizada quanto ao tipo de comportamento, traduz-se na distinção entre comportamentos verbais e físicos (Bjorkqvist, Lagerspetz & Kaukiainen, 1992; Casanova, 2000; Craig, 1998; Ericson, 2001; Genta et al., 1996; Glover et al., 2000; Klewin, Tillmann & Weingart, 2001; Leckie, 1997; Limber, 2002; Ramirez, 2001). Independentemente da expressão do comportamento ser directo ou indirecto, surge ainda uma outra categoria de comportamento referenciada por alguns autores como sendo psicológica (Ericson, 2001) ou relacional (Bjorkqvist, Lagerspetz & Kaukiainen, 1992; Craig, 1998; Crick & Grotpeter, 1995; Leckie, 1997; Ramirez, 2001).

Quadro n.º 1: Tipos de comportamentos de *bullying*

Forma de Agressão	Expressão	Comportamentos
Física	Directa	Bater; dar pontapés; dar estalos; dar murros; dar palmadas; passar rasteiras; empurrar; sacudir; puxar o cabelo; beliscar; morder; acotovelar; destruir propriedade do colega; tirar os pertences ao colega; cuspir no colega; perseguir o colega; impedir/obstruir a passagem do colega.
	Indirecta	Recrutar um colega para agredir outro; roubar ou esconder objectos dos colegas; partir ou destruir objectos dos colegas.
Verbal	Directa	Gozar; chamar nomes; insultar; pôr alcunhas; ser sarcástico; ameaçar verbalmente; importunar ou aborrecer deliberadamente; emitir comentários maldosos/maliciosos; rebaixar; criticar aparência do colega; admoestação racial.
	Indirecta	Espalhar rumores e/ou mentiras; escrever notas ou graffits maldosos; intrigar; caluniar/difamar; dizer coisas desagradáveis pelas costas do colega.
Relacional	Directa	Dizer ao colega que ele não pode brincar com eles; afirmar ao colega não ser amigo dele; evitar/ignorar o colega; dizer que deixa de ser seu amigo a menos que faça o que ele lhe pede.
	Indirecta	Excluir outros do grupo; manipular redes de amizade; encorajar os colegas a não brincarem com outro colega; tornar-se amigo de outro por vingança; não convidar deliberadamente o colega para festas ou saídas; dizer mentiras sobre o colega para outros não se darem com ele.
Psicológica	Directa	Extorsão; coacção; ameaçar gestualmente; chantagear; utilizar gestos obscenos.
	Indirecta	Enviar e-mails ameaçadores/desagradáveis; fazer chamadas anónimas ameaçadoras/desagradáveis.
Sexual	Directa	Exibicionismo; voyerismo; assédio; comentários ou insultos acerca de partes sexuais do corpo do colega; gozar acerca da orientação sexual do colega; apalpar ou agarrar alguém de um modo sexualmente sugestivo.
	Indirecta	Espalhar rumores acerca de actividades sexuais do colega; divulgar comentários ou imagens de carácter sexual.

Enquanto que no comportamento de *bullying* físico, a criança-alvo é magoada e controlada através de comportamentos físicos ou ameaça de danos, no comportamento de *bullying* relacional a criança-alvo é magoada através da tentativa de terceiros de destruir ou controlar as suas relações com os seus pares (Crick, Casas & Ku, 1999). Neste caso, utiliza-se a relação como arma, através de uma manipulação maldosa das redes sociais (os colegas) ou de amizade (os amigos) (Crick & Bigbee, 1998).

No seio dos comportamentos indirectos e perante a recente proliferação das novas tecnologias de comunicação, Schute (2005) utiliza o termo *cyberbullying* ao se referir especificamente ao comportamento de *bullying* direccionado a um sujeito-alvo, através da Internet ou de outro tipo de comunicação digital. Este comportamento tem sido alvo de estudo nomeadamente em amostras de jovens que utilizam regularmente a Internet, enquanto agressores e vítimas de *bullying* através da Internet (Ybarra, 2004; Ybarra & Mitchell, 2004).

Menos frequentemente são ainda considerados os comportamentos de *bullying* sexuais (Committee for Children, 2002; U.S. Department of Education, 1998), que ocorrem quando um aluno é alvo de palavras desagradáveis, acções ou imagens de natureza sexual, por parte de outro aluno, e os danos à propriedade, considerados como uma invasão ao espaço pessoal de outro (Glover et al., 2000; Ortega et al., 2000). Entre alguns estudos que abordaram os comportamentos de *bullying* sexuais encontram-se as investigações de Barrio et al. (2001), Felix (2004), Pellegrini (2002) e Pepler et al. (2002).

Com base na categorização preconizada por Limber (2002) e considerando as contribuições dos autores acima mencionados, foi elaborado o seguinte quadro no qual se subdividem os comportamentos de *bullying* consoante a forma de agressão manifestada (física, verbal, relaciona, psicológica e sexual) e o seu carácter directo ou indirecto (Quadro n.º 1).

Comportamentos de *bullying* proactivos e reactivos

Alguns autores realçam ainda a dimensão dos comportamentos de *bullying* poderem ser proactivos (surtem na ausência de provocação) ou reactivos (surtem como resposta a acções levadas a cabo por outros) (Dodge & Coie, 1987; Elinoff, Chafouleas & Sassu, 2004; Griffin & Gross, 2003; Salmivalli & Nieminen, 2002; Wal, 2005).

Quando um aluno vitimizado reage, tornando-se um agressor, encontramos perante um comportamento de *bullying* reactivo, sendo que se trata de um tipo de agressão defensivo. “*In reaction to being bullied, these children either bully back to*

defend themselves or else they bully others to bolster their own self-image” (Wal, 2005, p.117).

Fala-se em comportamento de *bullying* proactivo quando um aluno manifesta o comportamento sem ter sido vítima de *bullying*. Neste caso, o comportamento é deliberado de modo a atingir determinados objectivos (impor a sua posição no seio do grupo ou obter materiais ou objectos alheios). “...*These proactive (or bullying) forms of aggression focused on the desirable social and material gains that could be produced by aggression*” (Arsenio & Lemerise, 2001, p.63).

Roland e Idsoe (2001) distinguem a agressão reactiva da proactiva através de dois grandes factores, por um lado o acontecimento social que induz o comportamento, por outro, as emoções presentes no aluno agressor.

Na agressão reactiva presume-se a existência de um acontecimento de algum modo aversivo ou frustrante, pouco antes do comportamento agressivo, que induz uma emoção negativa comumente entendida como zanga ou irritação. Neste caso, a sequência em questão ocorreria da frustração para a irritação e finalmente para o ataque. A agressão proactiva, frequentemente chamada de “*instrumental aggression*”, assume-se como um meio para atingir um objectivo que o sujeito agressivo pretende alcançar e não como uma reacção.

As emoções presentes no agressor proactivo são usualmente positivas, nomeadamente de prazer ou excitação que advêm do sentimento de domínio e de poder sobre a vítima. Se tivermos em consideração que frequentemente as vítimas manifestam comportamentos de submissão (Schwartz, Dodge & Coie, 1993), este aspecto assume particular relevância, uma vez que seriam as próprias características das vítimas que funcionariam como estímulo aos agressores.

Distinção face a outros episódios similares

Por último, é fundamental distinguir o comportamento de *bullying* de outros conflitos frequentes entre pares. Estes podem igualmente incluir agressões tanto verbais como físicas, com o intuito de causar dano, mas consistem em brigas entre crianças de idade, tamanho ou estatuto similar. A desigualdade de poder entre o agressor e a vítima, com particular ênfase na vulnerabilidade e falta de suporte desta

última, e o carácter repetitivo da agressão, assumem-se como características distintivas no comportamento de *bullying*, e não se encontram presentes nos restantes conflitos que possam ocorrer entre colegas (Leckie, 1997; Weinhold, 2000). Nesse caso, tratam-se fundamentalmente de conflitos onde o comportamento agressivo ocorre ocasionalmente, encontrando-se os alunos numa posição de igualdade, e sem consequências psicossociais duradouras para a vítima.

Esta distinção é fundamental tendo em consideração os efeitos nefastos e duradouros de se ser sistematicamente ameaçado ou atacado por um colega de igual força ou poder, nomeadamente o facto da vítima se sentir desamparada (Rigby, 2003).

Outros autores têm ainda sugerido a probabilidade de se confundirem comportamentos de *bullying* com jogos de lutas (*play fighting*) entre colegas. Pretendendo avaliar a capacidade dos supervisores escolares de distinguirem os jogos de lutas da verdadeira agressão entre colegas, Boulton (1996 b) verificou que estes manifestavam uma maior probabilidade de erro ao rotular como “jogo” o comportamento de *bullying*, do que o contrário. Entre os vários indicadores comportamentais que possibilitam distinguir *bullying* de jogos de lutas, o autor refere:

- a) as expressões faciais neutras ou positivas mais comuns nos jogos de lutas, enquanto que no *bullying* são mais comuns as expressões faciais negativas;
- b) a participação voluntária nos jogos de lutas, ao passo que no *bullying* a(s) criança(s) é(são) forçada(s) a participar na agressão;
- c) a alternância de papéis nos jogos de lutas, enquanto que no *bullying* os papéis são unilaterais (vítima e agressor);
- d) a permanência das crianças ao pé umas das outras após os jogos de lutas, enquanto que após o *bullying* as crianças frequentemente se separam e afastam.

Um outro aspecto distintivo é realçado por Barrio et al. (2001) ao salientarem os jogos como uma interacção entre iguais ao passo que o *bullying* se traduz, devido à desigualdade de poder entre os alunos envolvidos, numa interacção vertical. “*It is well known that play is the best example of peer interaction during childhood in*

humans, since it illustrates better than any other the type of horizontal, non-hierarchical interaction established amongst those who play. In contrast, peer abuse consists, paradoxically, in a vertical and unequal relationship amongst individuals who in other respects share the same status, something that makes them seem equal to external observers. In this type of relationship, one of the members becomes victim of the other or others, who benefit from this situation of inequality.” (Barrio et al., 2001, p.242).

Finalmente, outros autores têm diferenciado um outro comportamento comumente entendido como uma manifestação de *bullying* ao referirem-se à acção de gozar e fazer troça dos colegas (*teasing*) (Khosropour & Walsh, 2001; Land, 2001; Roberts & Morotti, 2000).

Roberts e Morotti (2000) propõem que, apesar deste comportamento fazer parte do desenvolvimento social normal das crianças, a forma, intensidade e incidência com que são direccionados para outro colega, estabelecem a fronteira entre o que pode ser considerado como normal e o que pode ser considerado como um comportamento de *bullying*. Os próprios alunos diferenciam o *bullying* da troça, tal como diferenciam um comportamento apropriado de um desapropriado ou um comportamento divertido de um maldoso (Khosropour & Walsh, 2001). Contudo, a troça pode assumir um papel ambíguo, podendo haver alunos que a consideram benigna quando a utilizam e alunos-alvo que a vivenciam como *bullying*, dependendo grandemente da forma como estes últimos se sentem. *“It is clear from our investigations that much of the teasing and taunting experienced by children is damaging, even though the intentions may appear to be perfectly harmless. (...) What may seem like harmless fun can be extremely distressing to the victim”* (Cullingford & Morrison, 1995, p.551). Nesta perspectiva, o gozo e a troça deveriam ser considerados como comportamentos de *bullying* quando de elevada intensidade, repetitivos e percebidos pelo aluno-alvo como prejudiciais (Roberts & Morotti, 2000).

Tradução

Sendo actualmente relativamente consensual uma definição do fenómeno *bullying*, o mesmo não se aplica quanto à sua tradução. Tratando-se de um termo anglo- saxónico, a língua francesa utiliza, em sua substituição, o termo *brimade* (Lindstrom & Campart, 1998; Peignard, Roussier-Fusco & Zanten, 1998), sendo este nomeadamente utilizado pelo Conseil de l'Europe (Walker, 1990) e pelo Conseil Supérieur de l'Éducation (Brodeur, 2002), ou *victimisation* (Fontaine & Réveillère, 2004), em Itália o termo *prepotenze* (Menesini, Fonzi & Smith, 2002), e em Espanha o termo *intimidación* (Hamilton & Mauro, 2003; Moreno, 1998; Ruiz, 1994).

Em Portugal, os autores nem sempre são unânimes, tendo sido sugeridos termos como “implicar com as pessoas” (Vale & Costa, 1998), “agressão em contexto escolar” (Veiga, 2000), “coacção” (Marchand, 2001), “vitimização” (Almeida & Barrio, 2002) e “provocação” (Matos & Carvalhosa, 2001 b). Qualquer um dos termos propostos, traduzem mais facilmente uma das várias manifestações comportamentais do *bullying* do que o fenómeno na sua globalidade, com todas as características atrás referidas. A intencionalidade do comportamento de *bullying* não implica forçosamente um comportamento directo, sendo que o dano poder ser causado de formas indirecta. Deste modo, quando falamos em “provocação”, “coacção” ou “intimidação” entre pares, referimo-nos a comportamentos dirigidos por um sujeito directamente a outro, o que exclui as restantes formas de comportamento de *bullying* indirecto.

Em contrapartida, o conceito de “agressão” contempla as modalidades de comportamento directo e indirecto (Bjorkqvist, Lagerspetz & Osterman, 1992; Pakaslahti, & Keltikangas-Jaervinen, 2000), mas a dificuldade de tradução mantém-se por se tratar de um conceito mais alargado. O *bullying* é considerado apenas como um sub-domínio do comportamento agressivo por se referir aos comportamentos que, particularmente, mantenham presentes a dimensão da desigualdade de poder entre os alunos envolvidos. Como já foi referido, ocorrem muitos comportamentos de agressão entre pares de igual poder, tamanho ou força, que não são considerados como comportamentos de *bullying*.

Por último, a utilização do termo “vitimização” remete para um grupo específico de sujeitos, como tal, deve ser limitada para quando nos referimos aos alunos que são alvo ou vítimas de *bullying*, utilizando o termo “*bullying*” para nos referirmos aos comportamentos que preenchem os critérios acima referidos, o que inclui a relação estabelecida entre o(s) agressor(es) e a(s) vítima(s) (Eisenberg & Aalsma, 2005). Assim, a vitimização deve antes ser entendida como uma consequência do comportamento de *bullying*, ou como uma posição ou papel que o aluno assume nos confrontos agressivos (Perry, Kusel & Perry, 1988).

1.3. Tipos de envolvimento e participação em comportamentos de *bullying*

Qualquer comportamento de *bullying* é manifestado por alguém (um indivíduo ou um grupo de indivíduos) e tem como alvo outro indivíduo. Assim sendo, encontra-se sempre subjacente o envolvimento activo de, pelo menos, dois sujeitos, aquele que agride (o agressor) e aquele que é vitimizado (a vítima). Nesta perspectiva, quando ocorre um episódio de *bullying* ocorre simultaneamente uma situação de vitimização.

A maioria das investigações tem assim dedicado a sua atenção fundamentalmente a estes dois grupos de alunos, os agressores (*bullies*) e as vítimas, com o propósito, entre outros, de proceder a uma identificação das suas principais características.

Os resultados de alguns desses estudos verificaram que as vítimas não aparentavam ser um grupo tão homogéneo como inicialmente se supunha, nomeadamente nas respostas manifestadas face à vitimização (Griffin & Gross, 2004; Perry, Kusel & Perry, 1988; Salmivalli, Karhunen & Lagerspetz, 1996).

Ao nos referirmos a alunos agressores e alunos vítimas, utilizamos possivelmente, uma tipologia demasiado simplificada (Smith, 1991). Nomeadamente uma primeira distinção entre vítimas passivas (inseguras, ansiosas e incapazes de se defenderem) e vítimas provocadoras ou agressivas (de temperamento exaltado e que retaliam o ataque), foi desde logo proposta nos primeiros trabalhos de Olweus (1978).

Os alunos vitimizados podem responder ao comportamento de *bullying* de forma passiva (*passive victims* ou *submissive victims*) ou de forma agressiva (*provocative victims* ou *bully/victims*), sendo que as vítimas passivas representam o tipo mais comum de vítimas. Champion, Vernberg e Shipman (2003) realizaram uma investigação dedicada exclusivamente ao estudo deste grupo de alunos vitimizados, com o intuito de avaliarem as suas competências sociais e redes de amizade. Muitas outras investigações têm sido feitas sobre alunos vitimizados, sem contudo estabelecerem esta distinção.

Apesar de pouco referenciada na literatura, uma outra categorização de alunos vitimizados pôde ser identificada partindo do confronto entre os resultados de auto-nomeações de vitimização e de nomeações pelos pares (Schuster, 1999). Este autor identificou e diferenciou as vítimas (que simultaneamente se auto-identificam e são nomeadas pelos seus pares como vítimas), das vítimas defensivas (que não se auto-identificam como vítimas mas são nomeadas pelos pares como tal), das vítimas sensíveis (que se auto-identificam como tal apesar de não serem nomeadas pelos seus pares como vítimas) (Quadro n.º 2).

Quadro n.º 2: Tipos de alunos vítimas

Nomeação pelos pares	Auto nomeações	
	Sim	Não
Sim	Vítimas	Defensivas
Não	Sensíveis	Não-vítimas

Schuster alega que as vítimas sensíveis (*sensitive victims*) podem ser alunos expostos a actos de *bullying* não observados por outros (nomeadamente serem vitimizados por outro colega quando se encontrem sozinhos), ou interpretarem actos inofensivos como hostis ou agressivos. Independentemente de se tratar de uma vivência “subjectiva” e não “objectiva” de vitimização, pode constituir um factor de risco importante para o ajustamento psicossocial destes alunos, uma vez que se sentem atacados pelos colegas e expostos a comportamentos de *bullying*. O autor

acrescenta que as vítimas defensivas (*defensive victims*), apesar de serem sistematicamente ignoradas em investigações que se baseiem em instrumentos de auto-nomeação, surgem como um grupo que merece particular atenção dada a fidelidade das nomeações pelos pares, defendida e comprovada por inúmeros autores, como se poderá constatar adiante². Partindo igualmente da comparação de alunos identificados como vítimas através de auto-nomeações e de nomeações pelos pares, Crick e Bigbee (1998) realçam que os alunos que se reconhecem como vitimizados podem estar em maior risco do que os alunos assim identificados pelos pares mas que parecem não ter consciência do seu maltrato.

Um dos resultados que corrobora esta perspectiva pode ser encontrado no estudo de Engert (2002). Esta autora, ao comparar os níveis de depressão entre alunos vitimizados, consoante tinham sido identificados pelos pares ou por si próprios, verificou a existência de diferenças significativas. No seu estudo destaca-se a correlação entre vítimas sensíveis (identificadas por auto-nomeação) e elevados níveis de depressão, não se observando o mesmo no caso dos alunos vítimas (identificados pelos pares). Estes dados apoiam a hipótese deste grupo de alunos se encontrar, ou se sentir, numa posição de maior vulnerabilidade.

Relativamente às vítimas-agressivas, alunos que simultaneamente agredem e são vitimizados, assumem-se como um grupo distinto tanto dos agressores como das vítimas ainda que com ambos partilhem algumas características.

À semelhança dos agressores, as vítimas-agressivas demonstram padrões de comportamento agressivo proactivo (Griffin & Gross, 2004), elevados níveis de agressão verbal e física (Craig, 1998), níveis elevados de comportamentos externalizantes (Kumpulainen et al., 1998) e baixos níveis de popularidade (Pellegrini, Bartini & Brooks, 1999). À semelhança das vítimas, contudo, demonstram baixos níveis nalguns indicadores de saúde e bem-estar (Kaltiala-Heino et al., 1999; O'Moore & Kirkham, 2001), e menor ajustamento escolar (Ahmed & Braithwaite, 2004).

Esta partilha de algumas características tanto com o grupo dos agressores como com o grupo das vítimas, torna-se bastante visível no estudo de Swearer et al.

² No sub-capítulo 2.3. intitulado “Nomeação”

(2001). Ao examinarem os níveis de depressão e ansiedade em alunos envolvidos em comportamentos de *bullying*, os autores verificaram que o grupo das vítimas-agressivas partilhava com os agressores elevados níveis de depressão, por comparação aos restantes grupos de alunos (vítimas e não envolvidos), e partilhavam com as vítimas elevados níveis de ansiedade, por comparação aos restantes grupos de alunos (agressores e não envolvidos).

Face à estranheza de alunos que manifestam características de ambos os grupos, alguns autores têm-se debruçado particularmente sobre os alunos vítimas-agressivas com o intuito de avaliar a sua incidência e ajustamento psicossocial (Haynie et al., 2001; Schwartz, Proctor & Chien, 2001), padrões de socialização (Schwartz et al., 1997; Unnever, 2005) e comportamentos agressivos (Salmivalli & Nieminen, 2002). Os resultados justificam a necessidade destes alunos serem estudados separadamente dos agressores e das vítimas passivas, dada a apresentação de padrões de comportamento e ajustamento psicossocial diferenciados.

Decorrente desta junção de características, este grupo de alunos parece cada vez mais considerado como o de maior risco no âmbito dos alunos envolvidos em comportamentos de *bullying* (Ahmed & Braithwaite, 2004; Carvalhosa, Lima & Matos, 2001; Forero et al., 1999; Haynie et al., 2001; Salmivalli & Nieminen, 2002; Swearer et al., 2001).

Para além desta relação diádica entre agressor e vítima ou vítima-agressiva, o *bullying* pode também ser estudado ao nível do grupo de pares como contexto mais alargado de ocorrência desses comportamentos (Pellegrini, 2002).

Bullying como um fenómeno de grupo

Os comportamentos sociais de indivíduos ou díades, manifestam-se num contexto social mais alargado que influencia as interações entre os sujeitos (O'Connell, Pepler & Craig, 1999). Não obstante, os estudos sobre o comportamento agressivo, e sobre o *bullying* em particular, têm-se focalizado apenas na relação entre agressor e vítima, como se o contexto do restante grupo de pares fosse inexistente.

Os investigadores têm subestimado o facto de que, como outras formas de agressão, o *bullying* na escola ocorre no seio de um contexto social, no qual é

fundamental examinar os potenciais papeis que os pares desempenham face ao episódio.

No sentido de colmatar essa falha, alguns estudos têm centralizado a sua atenção nesse aspecto, nomeadamente investigando o que é que outros alunos, outros membros do grupo, fazem quando observam o comportamento de *bullying* que ocorre entre o agressor e a vítima (Chen & Yue, 2002; Craig & Pepler, 1995; Cranham & Carroll, 2003; Engert, 2002; Jeffrey, 2004; O’Connell, 2000; Salmivalli, 1999; Salmivalli et al., 1996; Tani et al., 2003; Twemlow, Sacco & Williams, 1996; Yang, Chung & Kim, 2003).

Fontaine e Réveillère defendem que “*une relation de bullying peut aussi se caractériser par la présence d’un spectateur ou d’une tierce personne qui influence directement le rapport de force entre agresseur(s) et victime(s)*” (2004, p. 589), assumindo que todas as crianças da turma se encontram de algum modo envolvidas ou, pelo menos, cientes do processo de *bullying*, mesmo que não agridam activamente a vítima. Ao estudarem alunos agressores, alunos vítimas e alunos espectadores, alguns autores realçam a natureza interdependente destes diferentes papeis (Twemlow, Sacco & Williams, 1996; Yang, Chung & Kim, 2003).

Os comportamentos de *bullying* geralmente ocorrem em contextos onde vários membros do grupo se encontram presentes, interessando conhecer a forma como os restantes alunos se comportam perante o episódio. Mesmo a atitude de ignorar o incidente entre agressor e vítima pode ser interpretada pelo agressor como aprovação do seu comportamento. Deste modo, não apenas os papeis de agressor e vítima constituem um importante elemento do fenómeno *bullying*, como também os papeis participantes (*participant roles*) desempenhados pelos restantes alunos (Greene, 2003; Salmivalli et al., 1996). Neste caso, importa considerar não apenas a turma dos sujeitos directamente envolvidos no episódio de *bullying*, como também as restantes turmas. De facto, ainda que 53% dos alunos vitimizados refiram tê-lo sido por um dos colegas da sua turma, praticamente um número semelhante referem ter sido agredidos por colegas exteriores à sua turma, nomeadamente por colegas do seu ano mas pertencentes a outras turmas ou por colegas de anos mais avançados (Piskin, 2005).

Um dos motivos que tem justificado a observação e estudo do fenómeno *bullying* como um processo de grupo, baseia-se na perspectiva teórica do modelo da aprendizagem social.

Bandura identificou algumas condições que influenciam o processo de modelagem (1977, citado por O’Connell, Pepler & Craig, 1999). Segundo o autor, as crianças têm maior probabilidade de imitar um modelo quando se trata duma figura com poder e quando é recompensada, em vez de punida, pelo seu comportamento. “...if other children see that aggressors get what they want through bullying, they are more likely to accept or imitate this undesirable behavior” (National Association for the Education of Young Children, 1997). Os pares que se encontram presentes durante um episódio de *bullying* têm não só a oportunidade de observar uma figura com poder sobre a outra (o agressor) como, raramente, a punição do seu comportamento. De facto, de acordo com Craig e Pepler (1995, 1997), os pares que observam um episódio de *bullying* apenas intervêm 11% das vezes e os professores apenas 4%, permitindo que o agressor geralmente não se confronte com qualquer tipo de constrangimento ou obstáculo ao seu comportamento, assumindo-se o mesmo como uma demonstração de poder. De igual modo, nos resultados doutra investigação, verificou-se que um terço dos alunos que observam incidentes de *bullying* (como espectadores), afirmavam não se importarem nem relatarem ou denunciarem o incidente (Chen & Yue, 2002).

Assim, um episódio de *bullying* assume-se frequentemente como uma interacção pública, com audiência, na qual se percepcionam ganhadores e perdedores (Jeffrey, 2004).

Abordando os diferentes papéis participantes, desempenhados por alunos não directamente envolvidos como agressores e vítimas, Salmivalli (1999) defende que o *bullying*, visto como um fenómeno de grupo, é mantido e incentivado por membros da escola.

Para além dos agressores e das vítimas, existem outros alunos nas turmas onde ocorrem incidentes de *bullying*, e a questão coloca-se relativamente à forma como estes se comportam. Ao testemunharem constantemente episódios de *bullying*, tomam uma posição acerca do que está a acontecer, através do seu comportamento, o que, por sua vez, pode ter efeitos no seguimento ou evolução desse episódio.

Alguns colegas, quando alguém inicia o comportamento de *bullying*, associam-se e agem como assistentes ou auxiliares do agressor (*assistants*). Outros, mesmo que não ataquem activamente a vítima, transmitem um *feedback* positivo ao agressor, reforçando o seu comportamento (*reinforcers*), seja pelo facto de ficarem a assistir (proporcionando uma audiência ao agressor), seja incitando o comportamento através de risos ou gestos encorajadores.

Existem ainda os alunos defensores (*defenders*) cujos comportamentos são claramente anti-*bullying*, que agem confortando a vítima, tomando o seu partido ou tentando que o agressor pare com a agressão.

Finalmente, um número considerável de alunos afastam-se e não tomam o partido de nenhum dos envolvidos (*outsiders*). Alguns autores referem-se a estes alunos como *bystanders*, no sentido que observam os incidentes numa perspectiva passiva (Barrio et al., 2001; Greene, 2003; Jeffrey, 2004; Pellegrini, Bartini & Brookes, 1999). Uma explicação para esta postura passiva é avançada por alguns autores (Jeffrey, 2004; Muscari, 2002; Owens, Slee & Shute, 2000), ao salientarem o facto de, não obstante alguns alunos serem vitimizados devido à sua vulnerabilidade, existir igualmente a probabilidade de qualquer outro aluno poder vir a tornar-se alvo de comportamentos de *bullying*. Face a esta possibilidade, os autores alegam que os alunos avaliam intuitivamente as suas hipóteses de se tornarem eles próprios vítimas e organizam-se no sentido de o evitar, nomeadamente assumindo uma posição de espectador passivo (*bystander*), considerada mais segura, não intervindo por medo que lhes possa suceder semelhante maltrato.

Sabendo que os pares se encontram presentes em 85% dos casos de episódios de *bullying* no recreio (Craig & Pepler, 1997), mencionando níveis de incidência mais elevados de comportamentos de *bullying* do que os próprios alunos envolvidos (Barrio et al., 2001), a importância de investigações que estudem estes diferentes envolvimentos em comportamentos de *bullying* assume particular relevância. Comparando as percentagens de incidência do comportamento “bater nos colegas” referenciadas por vítimas, agressores e observadores, Barrio et al. (2001) verificou uma percentagem de, respectivamente, 4.8%, 7.2% e 59.6%, o que sugere que os observadores se encontram particularmente atentos a este fenómeno. Por outro lado, as vítimas de *bullying* vivenciam esta inacção dos colegas que observam o incidente

de vitimização, como intensificadora do seu sentimento de abuso (Pellegrini, Bartini & Brookes, 1999), encontrando-se cientes que outros indivíduos observam a transgressão manifestada contra elas e, contudo, nada fazem para intervir em seu auxílio.

A diferenciação estabelecida entre alunos que assistem ou reforçam o agressor, que defendem a vítima ou que mantêm uma posição externa ao incidente, tem constituído a base para alguns estudos, cujos resultados sugerem a necessidade de qualquer intervenção dever ser direccionada para todo o grupo e não apenas para os alunos agressores e/ou vítimas (Engert, 2002; Greene, 2003; Salmivalli, 1999; Salmivalli et al., 1996, 1997; Sutton & Smith, 1999; Tani et al., 2003; Watkins, 2002).

Baseando-se no grupo de pares como unidade de análise, Craig e Pepler (1995) preconizaram uma categorização dos alunos, consoante a sua participação em episódios de *bullying*, em quatro grupos: pares activos (que activamente apoiam o agressor, abusando fisicamente ou verbalmente a vítima, mas não desempenhando o papel de liderança); pares observadores (que passivamente apoiam o agressor, observando o incidente sem intervirem); pares envolvidos (presentes durante o episódio de *bullying* na medida em que participam numa actividade concomitante com a vítima ou com o agressor); e pares intervenientes (que oferecem suporte à vítima defendendo-a, distraindo o agressor ou tentando acabar com a agressão). As autoras acrescentam que em 37% dos episódios os pares observam a interacção agressor-vítima e em 63% encontram-se envolvidos na mesma actividade ou jogo que o agressor ou a vítima.

Noutro trabalho, considerando apenas três dos quatro grupos, O'Connell, Pepler e Craig (1999) avaliaram a percentagem de envolvimento dos pares, observando que em 21% do tempo os pares desempenham um papel activo, 25% do tempo um papel interveniente e em 54% do tempo o papel de observadores passivos.

Ojala e Nesdale (2004), partilhando o pressuposto de que a influência dos pares desempenha um papel significativo nos episódios de *bullying*, e interessados pelas questões da identidade social, avaliaram o efeito das normas do grupo de referência nas atitudes face ao *bullying*, em alunos dos 10 aos 13 anos de idade. Os autores defendem que tanto os agressores como as vítimas são percebidos como

representando um grupo particular (alunos impopulares entre os seus pares) e, como tal, as acções levadas a cabo por ambos seriam motivadas por preocupações de identidade social. Face à ameaça de um grupo exterior percepcionado como similar, os sujeitos tenderão a realçar o *status* do seu grupo, através de estratégias que acentuem as diferenças entre os grupos (nomeadamente estratégias agressivas). É proposta, deste modo, uma redefinição do fenómeno *bullying* como um processo de um grupo *versus* outro grupo.

Em suma, o genérico dos autores que perspectivam o *bullying* como um fenómeno de grupo, defendem que os comportamentos dos pares influenciam grandemente a persistência ou o declínio desses mesmos comportamentos, assumindo-se não apenas como uma unidade de análise como também um alvo de intervenção privilegiado.

1.4. Incidência e evolução dos comportamentos de *bullying*

A incidência dos comportamentos de *bullying* assume-se como o domínio cujos resultados se têm evidenciado como mais heterogéneos. Enquanto que no genérico dos trabalhos se consegue identificar alguma consistência ou unanimidade relativamente a certos resultados obtidos quanto às características, factores correlacionais, tendências evolutivas ou consequências dos comportamentos de *bullying*, o mesmo não se tem verificado no caso da sua incidência.

O conhecimento da verdadeira incidência dos comportamentos de *bullying* torna-se difícil de alcançar uma vez que o “*bullying is a secret activity and therefore it may be very difficult to obtain accurate figures on the incidence of the behaviour (...) it is mostly hidden and only infrequently reported to adults*” (Byrne, 1999, p. 17). Piskin (2005) verificou que, em caso de vitimização, 36.9% dos rapazes e 14.5% das raparigas não contam a ninguém e apenas 10.6% e 10.3% relatam aos seus professores. Por outro lado, quando visíveis, os comportamentos de *bullying* são muitas vezes minimizados, tolerados ou ignorados, o que dificulta o conhecimento da sua extensão (Lumsden, 2002).

Um outro motivo refere-se às escolhas metodológicas. Quaisquer que sejam os objectivos a alcançar no estudo do fenómeno *bullying* (o tipo de comportamentos manifestados, as características associadas aos alunos envolvidos ou as suas repercussões), a investigação inicia-se com a identificação dos alunos envolvidos bem como do seu papel assumido (entre os quais os agressores e as vítimas), o que supõe algumas opções metodológicas, nomeadamente referentes à amostra, a algumas características contextuais e aos instrumentos.

Ao se seleccionar uma amostra há que ter em consideração alguns pressupostos relacionados não apenas com o seu tamanho, mas também com algumas características a ela associadas que, se tratadas separadamente, indicarão percentagens de alguns alunos envolvidos em comportamentos de *bullying* diferenciadas. Assim, tanto podemos optar por percentagens globais de envolvimento no tratamento dos dados, como tendo em consideração os anos de escolaridade considerados ou ainda o género sexual. Em qualquer dos casos as percentagens serão diferentes.

Procurando caracterizar a incidência do fenómeno *bullying*, salientam-se algumas investigações cujas amostras, pela sua extensão, parecem ser significativas (Quadro n.º 3).

Outros autores apresentaram os seus resultados tendo em consideração o género sexual dos alunos. Neste âmbito, é de realçar a investigação de Whitney e Smith (1993) que, numa amostra de 6.758 alunos do 1º ciclo ao ensino secundário, identificou no 1º e 2º ciclos uma incidência de 22% de agressores e 38% de vítimas entre os rapazes, e de 8% de agressoras e 37% de vítimas entre as raparigas. No 3º ciclo e ensino secundário, verificou-se uma redução da incidência para 10% de agressores e 17% de vítimas entre os rapazes e para 5% de agressoras e 13% de vítimas entre as raparigas. Nota-se, assim, uma tendência acentuada para o número de agressores ser superior no sexo masculino ao passo que o número das vítimas não parece diferir significativamente entre os sexos. Resultados que denotam uma tendência semelhante foram encontrados por Byrne (1994 b), observando uma incidência de 74.2% de agressores rapazes para 25.7% de agressoras raparigas e de 59.7% de vítimas rapazes para 40.3% de vítimas raparigas.

Quadro n.º 3: Incidência de comportamentos de *bullying* em diferentes países

Autor	País	Sujeitos	Agressores	Vítimas	Vítimas-agressivas
Williams et al. (1996)	Inglaterra	n = 2.962 7 – 10 anos	–	22.4%	–
Due, Holstein e Jorgensen (1999)	Dinamarca	n = 5.205 11 - 15 anos	32%	25%	–
Forero et al. (1999)	Austrália	n = 3.918 6º, 8º e 10º ano	23.7%	12.7%	21.5%
Kaltiala-Heino et al. (1999)	Finlândia	n = 16.410 14 – 16 anos	11%	11%	3%
Kõiv (2000)	Estónia	n = 2.112 3º - 12º ano	6.7%	8.3%	2%
Bond et al. (2001)	Austrália	n = 2.680 13 anos	–	51%	–
Carvalhosa, Lima e Matos (2001)	Portugal	n = 6.930 6º, 8º e 10º ano	10.2%	21.4%	25.9%
Nansel et al. (2001)	E.U.A.	n = 15.686 6º - 10º ano	13%	10.6%	6.3%
Janssen et al. (2004)	Canadá	n = 5.749 11 – 16 anos	8.8%	11.6%	3.1%

Relativamente à relação entre as percentagens de incidência de comportamentos de *bullying* consoante os anos de escolaridade dos alunos, o genérico dos autores tem encontrado resultados concordantes.

Os alunos mais novos e que frequentam anos de escolaridade mais baixos têm uma maior probabilidade de se encontrarem envolvidos em comportamentos de *bullying*, havendo uma tendência para a sua diminuição à medida que os alunos vão sendo mais velhos. Esta evolução é mais facilmente percepcionada em estudos onde os anos de escolaridade considerados são de maior amplitude, como é o caso da investigação de Whitney e Smith (1993) que, ao estudar alunos do 3º ao 12º ano, confirma esta tendência evolutiva.

Estudos com amostras de alunos a frequentar anos de escolaridade iniciais até ao 5º e 6º ano, têm demonstrado uma tendência para os comportamentos de *bullying* aumentarem até ao último ano de escolaridade contemplado (Berthold & Hoover, 2000; Craig, Peters & Konarski, 1998; Pereira et al., 1996; Perry, Kusel & Perry, 1988). Trabalhos que se debruçaram sobre os anos de escolaridade seguintes, nomeadamente do 6º ao 8º ano de escolaridade, são unânimes ao considerar que os

níveis de incidência dos comportamentos de *bullying* atingem o seu máximo pelo 8º ano (Espelage & Holt, 2001; Haynie et al., 2001; Matos & Carvalhosa, 2001 b; Nansel et al., 2001). Em consonância, numa amostra de alunos do 8º ao 10º ano de escolaridade, e avaliando apenas os níveis de vitimização, Karin-Natvig et al. (2001) verificaram igualmente que a percentagem de alunos vitimizados é mais elevada aos 13 anos de idade (o que corresponde ao 8º ano). De igual modo, Bond et al. (2001), ao procurar estudar os níveis de vitimização numa amostra de alunos de 13 anos, encontrou uma incidência de 51% de vítimas (a mais elevada comparativamente aos restantes estudos), das quais 33% referem ter sido vitimizadas recorrentemente.

Confirmando esta evidência, numa interessante síntese de dois estudos retrospectivos com 405 adultos, Eslea e Rees (2001) concluíram que os episódios de *bullying* são mais frequentemente recordados entre os 11 e 13 anos de idade, sendo raramente mencionados incidentes anteriores ou posteriores.

Preocupados com as repercussões vivenciadas por outros alunos que não apenas os agressores e as vítimas, Jeffrey, Miller e Linn (2001), realçam o fenómeno *bullying* como um contexto para o desenvolvimento de observadores passivos face à vitimização dos colegas. Deste modo, os agressores podem criar um clima de medo e intimidação que afecta não apenas os alunos que são directamente alvos de *bullying* como ainda vítimas secundárias. Referindo alguns resultados em escolas do 2º e 3º ciclos, os autores alertam para o facto dos alunos do 8º ano serem os que se mostram significativamente mais indiferentes aos episódios de *bullying* e menos empáticos comparativamente aos alunos do 5º ano. Os alunos do 8º ano apresentavam ainda uma maior probabilidade de se identificarem como exteriores face ao incidente ou auxiliares do agressor. Este comportamento parece corroborar o facto de no 8º ano se atingir o pico mais elevado de incidência de comportamentos de *bullying*.

Uma explicação para a elevada incidência de comportamentos de *bullying* pelos 13 anos de idade, é avançada por Pellegrini (2002), ao salientar a transição da escola primária³ (*primary school*) para a escola secundária⁴ (*secondary school*), como um factor determinante, no sentido que desencadeia a necessidade de dominância ou liderança no grupo de pares. O autor defende que a exploração, por

³ Que compreende alunos com idades entre os 7 e os 12 anos

⁴ Que compreende alunos com idades entre os 13 e os 16 anos

parte dos jovens de 13 anos, de novos papéis sociais associada à sua necessidade de estatuto entre os pares, são factores motivadores da agressão, particularmente quando os alunos transitam do ensino primário para o secundário. Neste caso, os agressores vitimizam os colegas por uma necessidade de dominância, como uma tática deliberada para alcançar um certo estatuto entre os pares. Esta perspectiva é reforçada por Carney e Merrell (2001) ao afirmarem que “*during these transitional years, children are at a point in their social development in which it is vitally important to fit in and to be accepted... this social striving for acceptance makes belittling others an attractive option if the outcome is perceived as possibly achieving greater popularity or status*” (p.367).

Pellegrini acrescenta ainda que este padrão se altera quando os alunos permanecem na mesma escola durante esta faixa etária, ou seja, quando não transitam de estabelecimento de ensino, a tendência dos comportamentos de *bullying* é para decrescer. A transição de estabelecimento escolar implica frequentemente a inserção dos alunos em turmas grandes e impessoais, bem como o contacto com um maior e diversificado número de professores, enquanto que, anteriormente, os alunos vivenciavam uma maior familiaridade entre eles. No período prévio à transição, os alunos tendem a ser menos agressivos uma vez que se encontram com pares com os quais se sentem próximos e familiares (Pellegrini, 2002). Estes dados parecem encontrar-se em sintonia face à tendência para a diminuição progressiva dos comportamentos de *bullying* ao longo dos quatro anos de escolaridade da escola secundária, verificada por Barrio et al. (2001), sendo o primeiro ano de escolaridade (logo após a transição) aquele onde se manifestavam os níveis de incidência mais elevados.

Com o intuito de justificar o declínio dos comportamentos de *bullying* com o aumento da idade, Smith, Madsen e Moody (1999), confirmaram duas das quatro hipóteses de partida no seu estudo. Por um lado verificaram que as crianças mais novas são em menor número, ou seja, existem mais crianças do que elas em anos de escolaridade posteriores na escola, que se encontram em posição privilegiada (devido ao desequilíbrio de poder) para as agredir, por outro lado, confirmaram também que as crianças mais novas ainda não adquiriram as competências sociais e de assertividade necessárias para lidar eficazmente com os incidentes de *bullying* e

desencorajar episódios futuros. Ambas as hipóteses foram igualmente defendidas por Terefe e Mengistu (1997), nomeadamente ao identificarem 72% dos alunos inquiridos que referem o facto dos comportamentos de *bullying* serem maioritariamente dirigidos a alunos mais novos.

Os dados obtidos por Baldry e Farrington (2004), num estudo sobre os efeitos de um programa de intervenção para reduzir a ocorrência de comportamentos de *bullying* e de vitimização, em alunos dos 10 aos 16 anos de idade, complementam esta perspectiva. Uma vez que o programa se baseava no visionamento de vídeos e análise de folhetos, com o intuito de ajudar os alunos a desenvolverem competências sócio-cognitivas para compreenderem as consequências negativas do comportamento agressivo, os autores verificaram que o programa obtinha melhores resultados entre os alunos mais velhos do que entre os alunos mais novos. É sugerido, pelos autores, que essa eficácia se deve precisamente ao nível de competências cognitivas exigido, sendo estas mais desenvolvidas nos alunos mais velhos.

Sendo consensual que a incidência dos comportamentos de *bullying* se altere com o desenvolvimento da criança, o mesmo parece verificar-se relativamente às diferentes formas ou manifestações desses comportamentos.

À medida que as competências verbais e sociais se desenvolvem, as crianças são capazes de articular as suas necessidades e desejos, sem recorrer tão frequentemente a estratégias agressivas (Craig & Pepler, 2003; Terefe & Mengistu, 1997). De modo semelhante, também as formas de agressão utilizadas são em função das suas competências. A proporção de crianças que utilizam formas de agressão física declina com a idade mas, em contrapartida, a proporção de crianças que utilizam formas de agressão verbal e indirectas, aumenta na pré-adolescência.

Este aspecto é confirmado pela investigação de Rivers e Smith (1994) que ilustra não apenas a tendência evolutiva dos comportamentos de *bullying* consoante os anos de escolaridade, como também a tendência evolutiva do tipo de comportamento considerado. Debruçando-se sobre comportamentos de *bullying* físicos, verbais e indirectos, os autores verificaram uma diminuição da incidência dos comportamentos do ensino primário para o secundário, sendo esse decréscimo mais acentuado no *bullying* directo físico, seguido do indirecto e por fim do verbal.

O facto dos comportamentos verbais, ainda que tendencialmente diminuam com a idade, serem os que evidenciam o menor decréscimo, vem corroborar a perspectiva das competências verbais e cognitivas se desenvolverem progressivamente do ensino primário para o secundário.

O assédio sexual, por outro lado, é mais tardio, tendendo a aumentar na adolescência e encontrando-se relacionado com o desenvolvimento pubertário e com a composição heterossexual do grupo de pares (McMaster et al., 2002), nomeadamente como sintoma das suas explorações iniciais das relações com o sexo oposto (Pellegrini, 2002). Na pré-adolescência, os comportamentos de *bullying* ocorrem tipicamente entre rapazes agressores e rapazes vítimas e, menos frequentemente, entre rapazes a agredir raparigas (Pellegrini, Bartini & Brooks, 1999), enquanto que na adolescência ocorre um aumento do interesse pelas relações entre pares do sexo oposto. Por este motivo, é nesta altura que se observam os níveis mais elevados de assédio sexual, uma forma específica de comportamento de *bullying*, que se traduz como um meio imaturo de interacção com o outro sexo (Pellegrini, 2002).

No âmbito de alguns factores contextuais, há ainda que considerar o local de proveniência da amostra. Os dados obtidos em regiões urbanas podem diferir de regiões rurais, e ainda consoante o País considerado.

A este nível, Salmon, James e Smith (1998) realizaram uma investigação em Inglaterra numa amostra de 904 alunos com idades compreendidas entre os 12 e os 17 anos, com o objectivo, entre outros, de comparar dois contextos escolares distintos: urbano e rural. Verificou-se que, tanto ao nível dos agressores como das vítimas, o número de alunos é superior nas escolas urbanas, o que vem justificar a importância de se ter em consideração a localização geográfica da amostra em futuras extrapolações de resultados obtidos. De forma semelhante, os resultados da investigação de Thomas (2003), realizada num distrito predominantemente rural, demonstraram a existência de baixos níveis de incidência de comportamentos de *bullying* em jovens a frequentar desde o 6^a ao 12^a ano de escolaridade.

Alguns estudos consideraram ainda as especificidades inerentes a sub-contextos escolares, particularmente o recreio e a sala de aula, onde os níveis de

incidência de episódios de *bullying*, adequando-se aos constrangimentos próprios de cada local, também divergem.

No estudo de Seals e Young (2003), os locais mais frequentes de ocorrência de comportamentos de *bullying* foram identificados pelos alunos como sendo o recreio e durante o almoço, seguido da sala de aula. Comentando as investigações onde o recreio surge como o local onde a ocorrência de comportamentos de *bullying* é mais frequente, Psalti (2005) alega que esse facto se deve fundamentalmente à limitação de supervisão pelos adultos, podendo o mesmo ocorrer noutros espaços escolares como os corredores ou balneários. Astor, Meyer e Behre (1999), ao abordarem uma amostra de alunos do 9º ao 12º ano de escolaridade, verificaram que os locais referidos, onde ocorrem mais episódios de *bullying*, se referem aos corredores, refeitório e espaços onde usualmente os adultos não se encontram presentes, tendendo a ser territórios considerados “sem dono” e pouco reconhecidos pelos professores e alunos.

Atentos às especificidades inerentes aos diferentes locais em contexto escolar, Craig, Pepler e Atlas (2000), numa amostra de alunos do 1º ao 6º ano de escolaridade, recorreram ao método de observação natural em dois contextos distintos (o recreio e a sala de aula). Os seus resultados sugerem que os comportamentos de *bullying* têm mais probabilidades de ocorrer no recreio, comparativamente à sala de aula, verificando-se que a frequência de ocorrência assumia um valor de cerca do dobro. Os autores defendem ainda que a própria natureza do comportamento de *bullying* reflecte os constrangimentos do contexto, sendo o *bullying* directo mais prevalecente no recreio enquanto o *bullying* indirecto é mais prevalecente na sala de aula. Em consonância, Borg (1999) observou, numa amostra de alunos com idades compreendidas entre os 9 e os 14 anos, que os comportamentos de *bullying* são mais frequentes no recreio, seguido da sala de aula.

No estudo de Rivers e Smith (1994), o recreio surgiu novamente como o local de ocorrência de comportamentos de *bullying* mais frequente (particularmente nas escolas primárias), sendo na sala de aula o comportamento de *bullying* indirecto mais frequente.

A este nível, a investigação de Barrio et al. (2001) verificou que os alunos diferenciam claramente os tipos de agressão consoante os locais onde são vítimas de

bullying. A sala de aula assume-se como o local mais referido, nomeadamente para os comportamentos de “insulto” e “chamar nomes”, “roubar” ou “danificar objectos”, ao passo que comportamentos como “espalhar rumores”, “exclusão social”, “ameaçar” e “bater”, ocorrem por toda a escola.

Numa perspectiva evolutiva, Baldry e Farrington (1999) observaram resultados consonantes, numa amostra de alunos dos 11 aos 14 anos. Tanto ao nível das raparigas como dos rapazes vitimizados, a percentagem de comportamentos de vitimização mais elevada foi observada em contexto de sala de aula (79.6% nas raparigas e 66.7% nos rapazes), seguido do recreio (respectivamente 27.8% e 33.3%), corredores (respectivamente 24.1% e 33.3%) e outros locais como casas de banho, refeitório ou ginásio (respectivamente 7.4% e 22.9%). Esta aparente inversão de resultados comparativamente aos anteriores trabalhos poder-se-á compreender tendo em consideração as faixas etárias consideradas, sugerindo-se que, à medida que os alunos vão sendo mais velhos, e assumem nomeadamente formas mais indirectas e menos físicas de agressão, os mesmos se enquadram tanto em contextos onde haja a presença de adultos (sala de aula) como em contextos mais afastados da supervisão de adultos (recreio e corredores). De facto, os autores verificaram que as formas mais frequentes de comportamentos de *bullying*, vivenciados tanto pelos rapazes como pelas raparigas, se referem ao “chamar nomes” e “rejeitar os colegas”. O facto de não constituírem formas de agressão física justifica a sua elevada incidência em contexto de sala de aula, ao passo que em anos de escolaridade mais baixos os alunos manifestam mais frequentemente comportamentos de *bullying* físico e directo.

Independentemente dos sub-contextos escolares, Karatzias, Power e Swanson (2002) também identificaram o comportamento de “chamar nomes” como o mais frequente em alunos com a idade média de 14 anos, com 56% dos sujeitos a afirmarem a manifestação desse comportamento enquanto agressores e 90% a afirmarem a vivência desse comportamento enquanto vítimas.

Finalmente um outro leque de opções que parece influenciar as diferentes percentagens de incidência em comportamentos de *bullying*, refere-se à escolha do

instrumento para a recolha dos dados. Como será adiante abordado⁵, existem inúmeros instrumentos concebidos para identificar os alunos que se envolvem em comportamentos de *bullying* e, consoante a escolha efectuada, podem-se alcançar diferentes resultados (inclusive numa mesma amostra) se diferentes instrumentos forem aplicados. Entre eles salientam-se os questionários de auto-resposta (onde são os próprios alunos que se identificam ou não como envolvidos em comportamentos de *bullying*) e os questionários de nomeação pelos pares (onde são os colegas que nomeiam os pares que se envolvem ou não em comportamentos de *bullying*). Várias questões se colocam relativamente a cada uma das opções, mas interessa alertar para o facto de as percepções nem sempre coincidirem.

Para além desta identificação, alguns instrumentos permitem igualmente uma distinção relativamente à frequência dos comportamentos de *bullying*. Os estudos que se preocuparam em diferenciar os alunos agressores e/ou vítimas com base na frequência do seu comportamento, encontram níveis de incidência diferentes consoante dicotomizam as respostas dos alunos em dois grandes grupos: moderados e frequentes. A mesma divergência se verifica quando se comparam os resultados de diferentes países.

Haynie et al. (2001), consideraram como frequência moderada do comportamento de *bullying* entre uma a duas vezes, e como frequente entre três ou mais vezes ao longo do último ano lectivo. Numa amostra de 4.263 alunos do 6º, 7º e 8º ano dum distrito urbano dos Estados Unidos da América, verificaram a existência de 24.1% de agressores (dos quais 16.7% moderados e 7.4% frequentes) e de 44.6% de vítimas (das quais 13.7% moderadas e 30.9% frequentes).

Em Malta, os resultados apresentam-se ainda mais preocupantes. Numa amostra de 6.282 alunos dos 9 aos 14 anos de idade, Borg (1999) verificou um total de 60.5% de alunos que se auto-identificaram como vítimas e 48.9% de alunos que se auto-identificaram como agressores. Dividindo essas percentagens em comportamentos de *bullying* ocasionais (“uma ou duas vezes” e “às vezes”) e frequentes (“uma vez por semana” e “várias vezes por semana”), o autor encontrou

⁵ No capítulo II intitulado “Instrumentos e técnicas de avaliação”

entre a totalidade das vítimas, 67.9% ocasionais e 32.1% frequentes, e entre a totalidade dos agressores, 72.7% ocasionais e 27.3% frequentes.

Genta et al. (1996), em Itália, identificaram níveis de incidência mais baixos, não obstante a faixa etária seleccionada ser a que, usualmente, apresenta os níveis mais elevados de envolvimento em comportamentos de *bullying*. Numa amostra de 1.379 alunos com idades entre os 8 e os 14 anos, os autores verificaram uma percentagem global de vítimas entre os 30% e 40%, das quais apenas 10% a 15% são frequentes. Ao nível dos agressores encontraram uma percentagem global de 15% a 20%, dos quais apenas 5% a 8% são frequentes.

Na Grécia observaram-se os níveis de incidência mais baixos de comportamentos de *bullying* e de vitimização frequentes, respectivamente 0.3% dos alunos envolve-se frequentemente como agressores e 4.2% como vítimas (Kyrgiopoulos, 2005).

Em Portugal, Pereira et al. (1996), numa amostra de 6.197 alunos do 1º e 2º ciclos do ensino básico no Minho, categorizaram as respostas dos alunos em três categorias de frequência do comportamento de *bullying*: uma a duas vezes; três a quatro vezes; e cinco ou mais vezes. Deste modo, verificaram uma incidência de, respectivamente, 36.7%, 6.7% e 10.7% de agressores e de 36.3%, 8.4% e 13.4% de vítimas. Em qualquer das três categorias consideradas, as percentagens de agressores e vítimas demonstraram ser muito aproximadas.

Com o intuito de estabelecer uma comparação entre as percentagens de envolvimento em comportamentos de *bullying* observadas em diferentes países, Smith (1991) apresenta os resultados de quatro países (Noruega, Inglaterra, Irlanda e Escócia), onde foi utilizada uma versão adaptada do mesmo instrumento (o questionário de Olweus) (Quadro n.º 4). Este aspecto possibilita uma comparação dos níveis de incidência mais fidedigna, uma vez que as características associadas ao instrumento e tratamento dos dados são semelhantes. Os alunos envolvidos (seja como agressores ou vítimas) foram dicotomizados em moderados (“às vezes”) e frequentes (“uma vez por semana” ou “mais frequentemente”). Entre os resultados, assumiu maior visibilidade o facto da Irlanda manifestar os níveis de incidência mais baixos de envolvimento em comportamentos de *bullying*, comparativamente à Inglaterra, onde se observaram os mais elevados.

Tendo igualmente sido utilizada uma versão adaptada do questionário de Olweus, foram também acrescentados os resultados obtidos em Espanha (Ruiz, 1994) e Itália (Baldry & Farrington, 1999), relativos ao ensino secundário (Quadro n.º 4).

Quadro n.º 4: Percentagem de comportamentos de *bullying* em diferentes países (adaptado de Smith, 1991)

Ensino primário	Noruega	Inglaterra	Irlanda		
Vítimas moderadas	7 - 12	20.1	0.0		
Vítimas frequentes	3 - 7	6.0	8.0		
Agressores moderados	6 - 8	8.4	0.0		
Agressores frequentes	2 - 4	1.7	2.5		
Ensino secundário	Noruega	Inglaterra	Escócia	Espanha	Itália
Vítimas moderadas	5 - 6	17.7	6	33	29
Vítimas frequentes	2 - 3	7.5	3	5	15
Agressores moderados	5 - 8	10.3	4	47	–
Agressores frequentes	2 - 3	3.3	2	10	–

Com base numa variedade de investigações realizadas em vários países do mundo, particularmente na Europa do Norte e na América do Norte, Fontaine e Réveillère (2004) estimam que, em média, cerca de 10% das crianças e adolescentes escolarizados se envolvem em comportamentos de *bullying*.

Em síntese, os resultados apresentados no âmbito da incidência de comportamentos de *bullying* variam consoante o país, o tamanho da amostra, o local de recolha (regional, nacional, urbano ou rural), a idade ou ano de escolaridade dos sujeitos, o género sexual, os locais do cenário escolar considerados, ou ainda o instrumento utilizado. Não obstante esta diversidade, algumas semelhanças podem ser identificadas, nomeadamente o facto do número de alunos vitmizados ser

tendencialmente superior ao número de alunos agressores, e o facto do envolvimento em comportamentos de *bullying* tender a aumentar até aproximadamente ao 8º ano de escolaridade e, em seguida, diminuir.

1.5. Diferenças associadas ao género sexual

A agressão, de um modo geral, tem sido considerada como um fenómeno tipicamente masculino, ocorrendo raramente no sexo feminino. Associado ao facto da operacionalização do comportamento agressivo ser frequentemente direccionada para a agressão física (mais facilmente identificada), os primeiros trabalhos de investigação no âmbito do fenómeno *bullying* têm realçado a forte relação entre a agressão e o sexo masculino (Bjorkqvist, 1994).

À luz dessa percepção, alguns desses trabalhos seleccionaram amostras exclusivamente masculinas (Coie et al., 1991; Curtner-Smith, 2000; Dodge, 1983; Dodge et al., 1990; French, 1988; Matsui et al., 1996; Milich & Landau, 1984; Olweus, 1978, 1980, 1991; Pope, Bierman & Mumma, 1991; Roff, 1992; Schwartz, Dodge & Coie, 1993; Schwartz et al. 1997), o que valorizava o estudo de comportamentos de *bullying* comuns entre rapazes, nomeadamente actos agressivos directos.

Uma das primeiras definições de *bullying*, inclusivamente, fazia alusão ao género masculino: “*A bully is a boy who fairly often oppresses or harasses somebody else; the target may be boys or girls, the harassment physical or mental*” (Olweus, 1978, citado por Leckie, 1997, p.3). Nestas primeiras investigações, as raparigas foram largamente ignoradas, uma vez que os seus comportamentos agressivos não se equiparavam com a visão tradicional de *bullying* que enfatizava os comportamentos agressivos directos, usualmente associados ao género masculino.

Assim sendo, os primeiros relatos indicavam um menor nível de envolvimento das raparigas em comportamentos de *bullying*, o que se supõe ser o resultado da definição utilizada. Leckie (1997) sugere que apenas as raparigas que manifestassem comportamentos agressivos directos poderiam ter sido identificadas,

enquanto formas mais subtis de agressão provavelmente passaram despercebidas e, como tal, foram subestimadas.

Se limitarmos a agressão aos comportamentos directos apenas, não restam dúvidas de que os rapazes exibem níveis significativamente mais elevados de agressão do que as raparigas. Consequentemente, esses dados têm sido interpretados como uma falta generalizada de agressividade nas interacções entre raparigas. Contudo, um olhar mais atento de alguns autores ao longo das duas últimas décadas, tem alertado para a necessidade de averiguar as diferenças, ao nível do género sexual, em termos qualitativos em vez de quantitativos.

Um número significativo de investigações confirma a existência de comportamentos de *bullying* como sendo significativamente mais frequentes no sexo masculino comparativamente ao sexo feminino, independentemente do seu estatuto de envolvimento, seja enquanto agressores, seja enquanto vítimas (Byrne, 1994 b; Carvalhosa & Matos, 2004; Carvalhosa, Lima & Matos, 2001; Craig & Pepler, 2000; Craig, Peters & Konarski, 1998; Engert, 2002; Forero et al., 1999; Haynie et al., 2001; Jaeger, 2003; Kaltiala-Heino et al., 2000; Kumpulainen et al., 1998; Kumpulainen, Rasanen & Henttonen, 1999; Martins, 2005; Nansel et al., 2001; Seals & Young, 2003; Siann et al., 1994; Sourander et al., 2000).

Noutros trabalhos verificaram-se diferenças significativas entre os sexos na manifestação de comportamentos de *bullying* apenas no grupo dos agressores, sendo na maior parte dos casos uma diferença de cerca metade das raparigas para o dobro dos rapazes (Borg, 1999; Due, Holstein & Jorgensen, 1999; Fekkes, Pijpers & Verloove-Vanhorick, 2004; Obeidat, 1997; O'Keefe, Carr & McQuaid, 1998; Olafsen & Viemero, 2000; Pellegrini, Bartini & Brooks, 1999; Pereira et al., 1996; Salmivalli et al., 1996; Salmon, James & Smith, 1998; Whitney & Smith, 1993).

Em contrapartida, ao nível da vitimização, os dados obtidos por diferentes investigações contradizem-se, havendo estudos onde não se encontraram diferenças significativas associadas ao género sexual relativamente à frequência de comportamentos de vitimização (Genta et al., 1996; Pellegrini, Bartini & Brooks, 1999; Rigby, 1998 a; Whitney & Smith, 1993).

Nas investigações acima mencionadas não houve, contudo, uma diferenciação relativamente aos comportamentos de *bullying*, ou seja, foi considerado um score

total que permitiu a categorização dos sujeitos em agressores e vítimas, não tendo sido avaliada a frequência de comportamentos de *bullying* físicos, verbais ou indirectos, consoante os sexos.

A questão não se coloca tanto ao nível de saber se um género sexual é mais ou menos agressivo do que o outro. De acordo com Bjorkqvist (1994), não há razão para acreditarmos que o género sexual feminino seja menos hostil e menos capaz de entrar em conflitos do que o masculino, contudo, sendo fisicamente mais fraco, simplesmente desenvolve outros meios, para além do comportamento físico de modo a, eficazmente, alcançar os mesmos resultados.

A pesquisa realizada que se debruça especificamente sobre as diferenças entre os géneros, no âmbito dos comportamentos de *bullying*, indica que, contrariamente aos comportamentos agressivos directos que tipicamente ocorrem entre rapazes, o *bullying* entre raparigas envolve mais frequentemente comportamentos agressivos relacionais ou indirectos (Baldry & Farrington, 1999; Bjorkqvist, Lagerspetz & Kaukiainen, 1992; Crick & Grotpeter, 1995; Kyrgiopoulos, 2005; Osterman et al., 1998; Owens, Shute & Slee, 2000, 2004; Owens, Slee & Shute, 2000; Rivers & Smith, 1994).

Considerando a existência de comportamentos de *bullying* directos (físicos e verbais) e indirectos, alguns trabalhos avaliaram a existência de diferenças entre os rapazes e as raparigas relativamente à manifestação de comportamentos agressivos, enquanto outros se debruçaram sobre a vivência de comportamentos de vitimização.

No âmbito da manifestação de comportamentos agressivos, o genérico dos autores encontraram evidências semelhantes. Bjorkqvist, Lagerspetz e Kaukiainen (1992), apresentaram os resultados obtidos em dois grupos de alunos pertencentes a diferentes faixas etárias (respectivamente 8 e 15 anos), onde se verificou que os rapazes de 8 anos obtinham *scores* significativamente mais elevados do que as raparigas ao nível dos comportamentos de *bullying* directos (tanto físicos como verbais), mantendo-se a mesma diferença aos 15 anos mas apenas para os comportamentos físicos. Ao nível das raparigas, em qualquer das idades consideradas, os *scores* obtidos nos comportamentos de *bullying* indirectos foram significativamente superiores comparativamente aos rapazes.

Numa análise mais discriminatória, os autores referem que os comportamentos indirectos, mais frequentes nas raparigas, oscilavam entre a tentativa de fazer o outro parecer estúpido, as intrigas e os rumores, enquanto que nos rapazes se observava mais frequentemente as rasteiras, os pontapés e o bater nos colegas.

Crick e Grotpeter (1995), sugerindo que semelhante número de rapazes e raparigas se podem identificar como agressores se tanto a agressão directa quanto a relacional forem ambas avaliadas, realizaram um trabalho onde demonstraram uma desigualdade significativa ao nível do género sexual, quanto aos comportamentos de *bullying* manifestados. Estes autores verificaram que o grupo de alunos agressores directos se compunha maioritariamente por rapazes (15.6% *versus* 0.4% de raparigas), enquanto que o grupo de alunos agressores relacionais era maioritariamente composto por raparigas (17.4% *versus* 2.0% de rapazes), o que, somando cada género separadamente, revela uma percentagem semelhante de envolvimento em comportamentos de *bullying* (17.6% de rapazes e 17.8% de raparigas).

As investigações realizadas posteriormente foram unânimes relativamente ao facto dos comportamentos de *bullying* físicos serem significativamente mais frequentes nos rapazes (Bacchini, Fusco & Occhinegro, 1999; Berthold & Hoover, 2000; Craig, 1998; Hodges & Perry, 1999; Kõiv, 2000; Kyrgiopoulou, 2005; Olweus, 1997; Osterman et al., 1998; Rivers & Smith, 1994; Wolke et al., 2001).

Nos trabalhos onde foram também avaliados os comportamentos de *bullying* indirectos, não se verificaram, de igual modo, divergências ao nível dos resultados, tendo-se observado que as raparigas, mais frequentemente do que os rapazes, evidenciam formas de agressão mais subtis, nomeadamente a nível relacional (Olweus, 1997; Osterman, 1998). Numa amostra de alunos com 8, 11 e 15 anos de idade, Osterman (1998) verificou que, em qualquer uma das três faixas etárias consideradas, a proporção de agressão indirecta variava entre os 41% a 55% nas raparigas, enquanto que nos rapazes oscilava entre os 20% e 26% (cerca de metade).

Semelhante unanimidade nos resultados destas investigações já não se verifica relativamente à manifestação de comportamentos de *bullying* verbais.

Nos trabalhos de Craig (1998) e Bacchini, Fusco e Occhinegro (1999), as raparigas manifestam um número superior de comportamentos de *bullying* verbais comparativamente aos rapazes. Rivers e Smith (1994) e Berthold e Hoover (2000), por seu lado, encontraram percentagens semelhantes entre rapazes e raparigas e Kõiv (2000), numa extensa amostra de alunos do 3º ao 12º ano de escolaridade, verificou que, ao nível da agressão verbal, apesar de frequentemente utilizada pelo sexo feminino, se manifesta superior no sexo masculino.

No âmbito da vitimização, uma vez mais se conseguem encontrar resultados similares, no mesmo sentido das diferenças observadas anteriormente, verificando-se uma maior frequência da vivência de comportamentos de *bullying* directos (nomeadamente físicos) nos rapazes comparativamente às raparigas (Baldry & Farrington, 1999; Barrio et al., 2001; Crick & Bigbee, 1998; Genta et al., 1996; Perry, Kusel & Perry, 1988; Rigby, 1998 a; Storch, Masia-Warner & Brassard, 2003). À excepção de Perry, Kusel e Perry (1998), os autores acima referenciados verificaram igualmente que as raparigas se encontram mais frequentemente sujeitas a comportamentos agressivos indirectos de natureza relacional (nomeadamente os rumores e a exclusão).

Crick, Casas e Ku (1999), num estudo desenvolvido sobre vitimização física e relacional numa amostra de crianças em idade pré-escolar, observaram que, não obstante os níveis de desenvolvimento verbal e social das crianças serem ainda precários, as raparigas já são significativamente mais vitimizadas relacionalmente do que os rapazes. Conforme esperado, os rapazes são significativamente mais vitimizados fisicamente do que as raparigas.

Khosropour e Walsh (2001), tendo recorrido a entrevistas, investigaram a conceptualização do *bullying* numa amostra de 40 alunos do 5º ano de escolaridade. Ao nível da vivência de comportamentos de *bullying*, as raparigas mencionaram mais a observação e vivência de comportamentos de espalhar rumores e ser alvo de preconceito (gozar com alguém devido à sua raça ou incapacidade), do que os rapazes. Contudo, a maior diferença (50% das raparigas *versus* 11% dos rapazes) foi observada na vivência do comportamento de chamar nomes relacionado com uma área específica, concretamente devido a menores desempenhos atléticos (*name-*

calling-athletics). Significativamente mais raparigas do que rapazes indicavam também ter sido vítimas de isolamento ou exclusão por parte do grupo de pares.

Partindo do princípio que a agressão contempla comportamentos que intencionalmente pretendem magoar outros, Crick e Grotpeter (1995) defendem que as crianças, ao tentar infligir danos aos seus pares, o fazem de modo a prejudicar os objectivos que são valorizados pelo seu respectivo género sexual. Assim sendo, alegam, os rapazes tendem a magoar os seus pares através da agressão verbal e física (directa), uma vez que esses comportamentos são consistentes com os objectivos importantes para os rapazes em contexto de grupo de pares, particularmente, no âmbito da dominância física. Contrariamente, essa preocupação não é válida para a maior parte das raparigas. Estas tendem a focalizar-se preferencialmente em questões relacionais no âmbito da interacção social (nomeadamente o estabelecimento de laços próximos, íntimos, com os pares). Estes autores defendem que as estratégias de agressividade relacionais podem ser mais frequentemente utilizadas pelas raparigas porque são particularmente eficazes em danificar o estabelecimento de laços diádicos próximos, de amizade, ou simplesmente os seus sentimentos de inclusão no grupo de pares (o objectivo social mais importante para as raparigas).

De modo semelhante, Rivers e Smith (1994) defendem que os rapazes tendem a ter redes sociais mais amplas e mais difusas do que as raparigas, que mantêm redes sociais mais pequenas, mais íntimas e mais intensas. Em decorrência, o *bullying* indirecto tornar-se-ia menos eficaz para os rapazes mas mais eficaz para as raparigas, magoando intencionalmente terceiros, nomeadamente através da exclusão social e dos rumores.

Esta perspectiva tem sido igualmente partilhada por outros autores, tendo nas suas investigações seleccionado amostras exclusivamente de raparigas, com o objectivo de conhecer os comportamentos de *bullying* indirecto manifestados, avaliar os efeitos da agressão indirecta pelos pares, bem como as razões para essa ocorrência (Leckie, 1997; Owens, Shute & Slee, 2000; Owens, Slee & Shute, 2000).

Noutros trabalhos (Crick, 1995; Crick, Bigbee & Howes, 1996) verificou-se que a agressão relacional e os insultos verbais, se assumiam como os comportamentos de *bullying* mais frequentemente identificados como perniciosos e

angustiantes pelas raparigas. Um dos motivos sugeridos refere-se ao facto de ser um meio eficaz de obter controle ou retaliar contra outra rapariga, causando danos ao nível dos seus objectivos de natureza social.

Pretendendo aprofundar a natureza dos comportamentos de *bullying* nas raparigas, Leckie (1997), verificou uma menor frequência na manifestação de comportamentos agressivos físicos, uma maior frequência de comportamentos verbais e, em maior número, os comportamentos agressivos relacionais.

A autora defende que as redes de amizade das raparigas, predominantemente diádicas, promovem exclusividade, intimidade e partilha. Sentindo segurança e confiança numa relação de amizade, as raparigas frequentemente revelam segredos íntimos umas às outras. Devido a esta prontidão de se auto-revelarem às suas amigas, as raparigas podem-se tornar mais vulneráveis ao abuso, caso essas amizades se quebrem. Segredos íntimos, anteriormente partilhados em relações de amizade, quando deliberadamente e maliciosamente expostos a outros com o intuito de magoar, tornam-se numa arma que pode ser usada contra a antiga amiga, expondo-a à troça, ao ridículo e à rejeição. A relação anteriormente semelhante em termos de poder e estatuto, torna-se assim desigual, com uma rapariga a manipular e reunir suporte das colegas, enquanto a outra é rejeitada. A própria estrutura das amizades entre raparigas proporciona o veículo para estes comportamentos de *bullying*. Não necessitando de utilizar a força física para atingirem, dominarem e controlarem os outros, utilizam a manipulação social e a agressão verbal para atingirem os seus objectivos.

Ainda neste estudo é curioso salientar que, apesar das raparigas considerarem a agressão física como um comportamento de *bullying* e terem afirmado que os comportamentos de *bullying* entre as raparigas raramente são físicos, quando estes ocorrem não são o reflexo de comportamentos de *bullying*, seja porque não atingem os objectivos sociais anteriormente referidos, seja porque não existe uma relação de desigualdade de poder entre a agressora e o alvo. O mesmo se pode também verificar no âmbito do *bullying* relacional. Este pode servir um duplo propósito: quando a intenção de magoar é evidente e as dimensões de desequilíbrio de poder e de carácter sistemático estão presentes, os comportamentos são considerados de *bullying*, ao contrário, quando a intenção é proteger, defender ou preservar as

relações de amizade existentes, então esses comportamentos (nomeadamente o de excluir alguém do grupo) podem ser vistos como mecanismos de defesa positivos que mantêm outros de fora da rede ou relação de amizade (Leckie, 1997).

As raparigas tendem a defender ciosamente as suas amizades, e a seleccionar quem é ou não aceite no seu grupo de amizade. Assim sendo, de modo a proteger e manter as suas amizades da interferência de outros que possam “roubar” as suas amigas, as raparigas podem propositadamente (indirectamente e via terceiros) manipular, ostracizar e vitimizar outras. Só neste caso, a intenção é percebida como uma acção positiva no sentido de preservar o que já existe e defender essa relação contra intrusos. Neste caso, ainda que utilizando estratégias agressivas, os motivos das raparigas para o fazer são, a seu ver, positivos e, na realidade, não pretendem intencionalmente magoar alguém com esses comportamentos. *Certainly, they meant to exclude, ostracise and reject, but their reason for doing so was prompted by the need to preserve what they had and what was important to them* (Leckie, 1997, p.33)

Um outro factor que ajuda a compreender a reduzida manifestação de comportamentos de *bullying* físicos por parte das raparigas, é realçado por Bjorkqvist, Osterman e Kaukiainen (1992, citado por Leckie, 1997), ao sugerirem que, à medida que as capacidades verbais se desenvolvem, uma rica quantidade de possibilidades de expressão da agressão é facilitada, permitindo às raparigas não terem de recorrer à força física: ...”*girls, with their higher level of verbal ability and socialisation to avoid these behaviours, have developed sharp tongues instead*” (p.12).

Retomando a perspectiva da tendência evolutiva dos comportamentos de *bullying*, verificam-se num primeiro momento, em crianças mais novas ainda com fracas competências verbais, os comportamentos de *bullying* directos físicos, depois, à medida que as competências verbais se vão desenvolvendo, os comportamentos directos verbais. Mais tarde, com o desenvolvimento das competências sociais, tornam-se possíveis comportamentos de agressão ainda mais sofisticados, conseguindo o agressor agredir um alvo sem ser identificado (comportamentos de *bullying* indirectos), sendo que estes últimos aumentam drasticamente pelos 11 anos,

particularmente no caso das raparigas (Bjorkqvist, 1994; Bjorkqvist, Lagerspetz & Kaukiainen, 1992).

Sendo um dos objectivos da sua investigação, averiguar as diferenças entre os géneros sexuais relativamente à manifestação e vivência de comportamentos de *bullying*, Piskin (2005) realizou uma investigação ímpar ao comparar escolas com uma população estudantil exclusivamente masculina com escolas com uma população estudantil exclusivamente feminina. O autor confirmou a existência de diferenças significativas entre os géneros observando uma incidência de 36.9% de vítimas e de 35.4% de agressores nas escolas masculinas, comparativamente a 10.4% de vítimas e de 13.8% de agressoras nas escolas femininas. Quanto aos diferentes comportamentos considerados, observou de modo semelhante, uma maior incidência nos rapazes (seja enquanto vítimas ou enquanto agressores) relativamente ao *bullying* verbal, físico e relacional. Apenas nos rumores se observou uma incidência semelhante em ambos os sexos. Este autor confirmou assim uma tendência superior no sexo masculino tanto ao nível da manifestação como da vivência de comportamentos de *bullying*, independentemente do seu tipo, visto que em nenhum dos comportamentos se observou uma incidência mais elevada nas raparigas.

Dado que o genérico dos autores que se têm debruçado sobre os diferentes tipos de comportamento de *bullying* (na dupla perspectiva do agressor e da vítima), são unânimes ao verificarem que o sexo masculino manifesta e vivencia mais frequentemente comportamentos directos. Nesse sentido, Boulton (1996 a) e Craig e Pepler (1997), realizaram as suas investigações com o objectivo de verificarem a existência de uma correspondência entre agressores e vítimas ao nível do género sexual. Em ambos os trabalhos, verificou-se que os rapazes agressores agrediam significativamente mais vítimas do mesmo sexo, ao passo que as raparigas, ainda que o seu alvo preferencial de comportamentos indirectos fosse raparigas, agrediam igualmente um número considerável de rapazes (não se tendo verificado diferenças significativas).

Colocando a ênfase nos comportamentos de vitimização, Felix (2004) estudou a correspondência entre os sexos relativamente aos comportamentos “chamar nomes” e “gozar”, verificando a existência da mesma no caso dos rapazes, enquanto que no caso das raparigas se observou a ocorrência de episódios de

vitimização fundamentalmente entre sexos opostos (o que sugere que os rapazes são a grande maioria dos agressores).

Na perspectiva do fenómeno de *bullying* como um processo de grupo, merece ainda referir os resultados obtidos por Salmivalli et al. (1996), no seu estudo sobre os diferentes papéis participantes desempenhados pelos alunos em situações de *bullying*. De modo semelhante, os autores encontraram diferenças significativas entre os géneros sexuais, nomeadamente os rapazes desempenhavam mais frequentemente os papéis de agressor, bem como de auxiliar e reforço do agressor, enquanto que os papéis mais frequentemente desempenhados pelas raparigas se referiam aos de defensoras das vítimas e de observadoras externas. As diferenças mostraram-se claramente mais acentuadas nos papéis de defensor da vítima (30.1% de raparigas *versus* 4.5% de rapazes), de observadores externos (40.2% de raparigas *versus* 7.3% de rapazes) e de reforço do agressor (37.3% de rapazes *versus* 1.7% de raparigas). Semelhante tendência de um maior envolvimento dos rapazes enquanto reforçadores ou assistentes do agressor, foi igualmente observada noutros trabalhos (Andreou & Metallidou, 2004; Salmivalli, Huttunen & Lagerspetz, 1997).

Nos resultados obtidos por Rigby e Slee (1991), as raparigas tendem a assumir, mais frequentemente do que os rapazes, o papel de suporte das vítimas. Esta tendência parece ser suportada por outros estudos que, ao abordarem a responsividade empática face a pares envolvidos em situações de vitimização, observam uma empatia e compaixão pelos colegas com dificuldades emocionais e sociais, mais elevada nas raparigas por comparação aos rapazes (Endresen & Olweus, 2001; Zhang et al., 2001), nomeadamente competências básicas de aconselhamento, escuta activa, abordagem de resolução de problemas nas dificuldades interpessoais e disponibilidade para desempenhar um papel de suporte (Cowie, 2000). São igualmente as raparigas que procuram suporte social mais frequentemente comparativamente aos rapazes (Hunter & Boyle, 2004; Hunter, Boyle & Warden, 2004; Kristensen & Smith, 2003; Piskin, 2005).

Craig e Pepler (1995) encontraram resultados parcialmente consonantes, se por um lado verificaram que os rapazes tendem a envolver-se mais frequentemente em episódios de *bullying* seja como agressores, reforçadores ou observadores, por outro lado verificaram que também o papel de intervenientes e defensores das

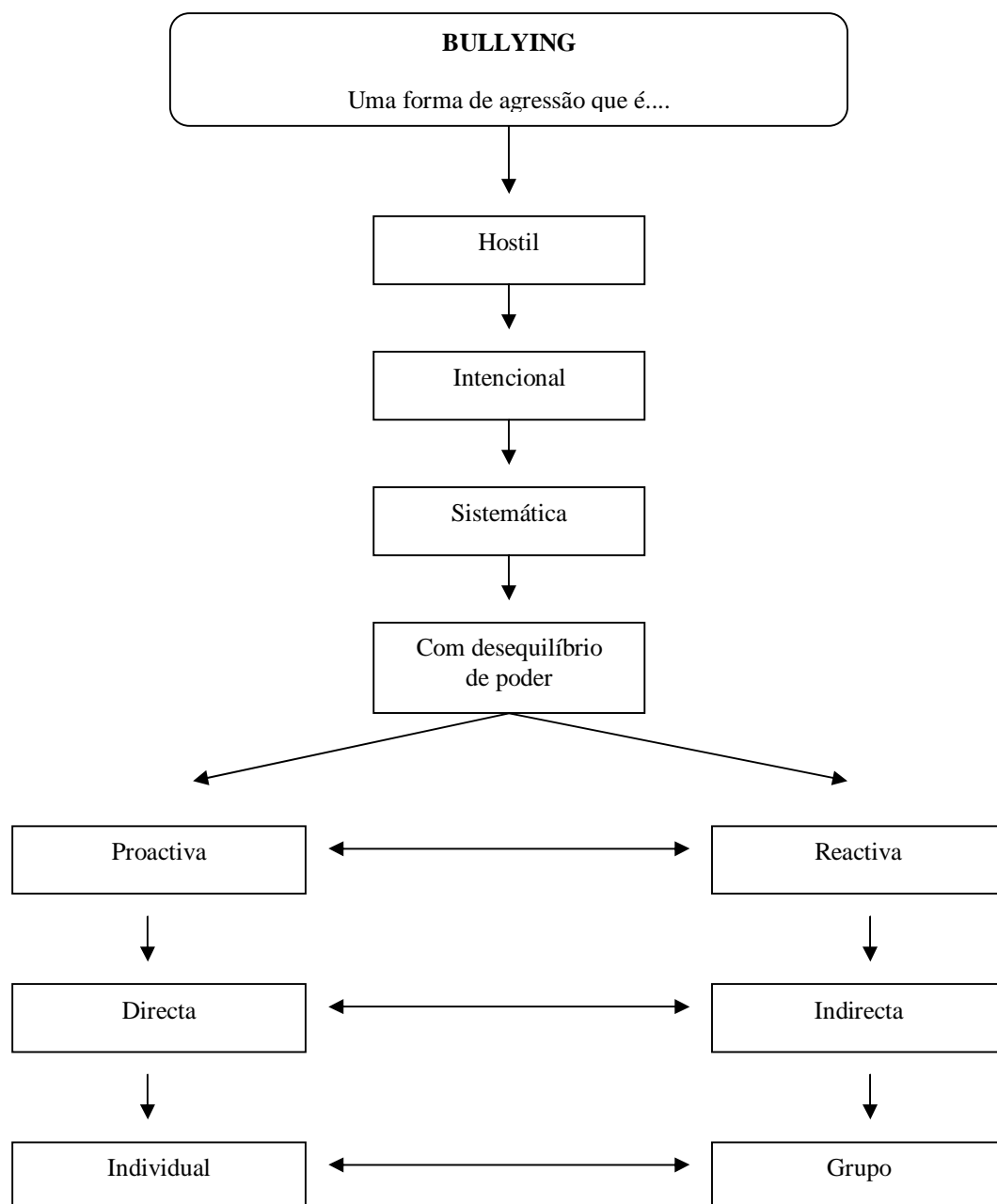
vítimas é mais frequentemente desempenhado por rapazes, comparativamente às raparigas. As autoras avançam algumas hipóteses explicativas para este envolvimento mais frequente dos rapazes, nomeadamente o facto destes se sentirem mais atraídos pelas interações agressivas, considerando-as mais estimulantes, do que as raparigas. Consequentemente, os agressores rapazes podem receber mais reforço e encorajamento por parte dos seus pares, como também mais tentativas de intervenção e defesa face às vítimas. Outro factor que potencia esse maior envolvimento, refere-se ao facto de se encontrarem activamente mais envolvidos do que as raparigas em brincadeiras de luta (*rough-and-tumble play*), onde facilmente a brincadeira pode evoluir para a agressão devido a uma errada interpretação da acção do outro.

Borg (1998) e Rigby (1998 a) incidiram os seus estudos sobre as diferenças, encontradas entre ambos os sexos, associadas não tanto à frequência dos comportamentos de *bullying*, mas antes às reacções emocionais referidas pelos alunos enquanto vítimas. Diferenças significativas foram encontradas relativamente a sentimentos de vingança (Borg, 1998) e fúria (Rigby, 1998 a), superiores no sexo masculino, e de comiseração (Borg, 1998) e tristeza (Rigby, 1998 a), superiores no sexo feminino.

Por outro lado, Martins (2005) tendo observado, à semelhança de tantas outras investigações, uma superioridade na manifestação de comportamentos de *bullying* nos rapazes, verificou igualmente que a mesma se associava a atitudes mais favoráveis face à violência, por comparação às raparigas. Esta autora sugere que o envolvimento em comportamentos de *bullying* não se trata apenas de uma questão de género mas também de crenças e atitudes associadas à violência, diferenciadas entre os rapazes e as raparigas. Esta hipótese havia sido anteriormente confirmada por Boulton, Bucci e Hawker (1999), tendo estes autores constatado que as atitudes dos alunos face ao *bullying*, bem como o seu envolvimento em comportamentos de *bullying*, se encontravam concomitantemente associados. Assim, as atitudes demonstram ser significativamente preditoras do envolvimento em comportamentos de *bullying*.

Em síntese, a definição de *bullying*, incluindo os critérios acima referidos, pode ser considerada da seguinte forma (Figura n.º 1):

Figura n.º 1: Definição de *bullying* (adaptado de Elinoff, Chafouleas & Sassu, 2004)



Capítulo II - Instrumentos e técnicas de avaliação

Em consonância com os objectivos de uma investigação no âmbito do fenómeno *bullying*, o primeiro passo recai sobre a necessidade de identificar os alunos que se envolvem em comportamentos de *bullying*, sabendo de antemão que existem diferentes tipos de envolvimento. Para que os dados obtidos possam permitir um fidedigno conhecimento do fenómeno em si, os instrumentos seleccionados ou construídos que possibilitem essa identificação, assumem uma importância fulcral.

Um dos grandes problemas no estudo do fenómeno *bullying* é que este usualmente permanece camuflado e pouco visível no mundo das relações que se estabelecem entre os alunos em contexto escolar. Os agressores são capazes de esconder os comportamentos que sabem ser indesejáveis, nomeadamente na presença de adultos, enquanto que as vítimas, envergonhadas pela situação a que habitualmente são sujeitas, evitam relatar e denunciar as suas vivências.

Uma vez identificados os diferentes sujeitos envolvidos, torna-se possível proceder a toda uma recolha e tratamento de dados que possibilitem não só a sua caracterização (nos mais diversos domínios), como também a eventual associação entre as variáveis em estudo.

Nas investigações que têm sido levadas a cabo neste âmbito, as escolhas metodológicas tomadas parecem oscilar três quatro grandes vertentes (Crothers & Levinson, 2004). Um conjunto de instrumentos privilegia a observação natural dos alunos (realizada por observadores independentes), uma outra opção baseia-se em questionários ou escalas de auto-preenchimento (onde são os próprios alunos que respondem sobre si mesmo) e, finalmente, um terceiro grupo de instrumentos refere-se a nomeações de terceiros, sendo os colegas a principal fonte de informação, mas podendo os mesmos ser igualmente dirigidos a pais ou a professores.

2.1. Observação natural

Os instrumentos de observação natural dos alunos em cenários do seu quotidiano escolar, surgem com menor frequência nas investigações sobre *bullying*. A preferência por esta metodologia encontra-se directamente relacionada com os objectivos a alcançar, normalmente direccionados para a caracterização dos espaços onde ocorrem os fenómenos de *bullying* (entre eles o recreio), ou dos processos interactivos subjacentes aos agressores e/ou vítimas. São usualmente construídas grelhas de observação e registo com categorias previamente definidas, sendo os alunos observados e identificados sempre que os seus comportamentos, intensidade e duração, correspondam às enunciadas categorias.

Entre alguns dos estudos que têm utilizado esta metodologia, podemos referir Fonseca et al. em Portugal (1984) que, numa amostra de crianças em idade pré-escolar, procuraram verificar a existência de diferenças entre os sexos ao nível de comportamentos de agressão bem como ao nível das reacções em função do sexo do aluno agressor.

Nos Estados Unidos da América, Schwartz, Dodge e Coie (1993), utilizando um procedimento de jogos em grupo, cuja observação era feita através de registo em vídeo, desenvolveram um trabalho com o principal objectivo de descrever os padrões comportamentais dos alunos vítimas. Kochenderfer e Ladd (1997), igualmente preocupados com as reacções de alunos vitimizados face à agressão dos seus pares, desenvolveram um estudo onde, através da observação natural, categorizaram as reacções manifestadas face o *bullying* com o intuito de as associar respectivamente à redução ou à persistência da vitimização.

De modo semelhante, no Canadá, vários outros autores realizaram observações naturais de alunos no recreio, examinando os processos de relação entre pares que ocorrem durante situações de *bullying* (Craig & Pepler, 1995; Craig, Pepler & Atlas, 2000; O'Connell, 2000; Pepler & Craig, 1995). De acordo com os seus resultados, os comportamentos directos assumem uma maior incidência no recreio enquanto que os comportamentos indirectos assumem uma incidência mais elevada em contexto de sala de aula. Ainda no Canadá, Mahady-Wilton e Craig (2000) utilizaram o registo em vídeo, como suporte de observação em contexto de sala de

aula, com o intuito de observar os padrões de regulação emocional das vítimas perante a vivência de episódios de *bullying*.

Apesar destes métodos de observação directa proporcionarem informação objectiva sobre as acções dos sujeitos-alvo em circunstâncias específicas, sobressaem algumas dificuldades decorrentes da sua utilização. Nos espaços que se assumem como alvo de observação, entre os quais o recreio, o elevado número de alunos que, em simultâneo, o partilham e manifestam comportamentos passíveis de categorização, dificulta o registo. Por outro lado, como já se referiu anteriormente, existem alguns comportamentos de *bullying* indirectos, como tal, menos visíveis ou menos audíveis, que facilmente passam despercebidos ao observador (entre os quais, a coacção, a ameaça, os rumores ou a exclusão) (Osterman, 1999). Finalmente, o facto do observador não se encontrar presente nalguns locais, no interior da escola (nomeadamente nos balneários ou corredores), onde alguns comportamentos de *bullying* ocorrem, constitui uma limitação óbvia a ter em conta na utilização destes instrumentos (Pellegrini & Bartini, 2000).

Ainda que sejam uma opção menos frequente, vale a pena mencionar as entrevistas, utilizadas fundamentalmente como medida qualitativa para validar ou complementar dados de natureza quantitativa. Usualmente são utilizadas com o propósito de avaliar o impacto dos comportamentos de *bullying* nos alunos, as percepções e vivências emocionais associadas, ou ainda o grau de eficácia de intervenções anti-*bullying* (Crothers & Levinson, 2004).

2.2. Auto-resposta

Uma segunda opção, a mais frequentemente utilizada na literatura referente ao fenómeno *bullying*, recai sobre instrumentos de auto-preenchimento por parte dos próprios alunos (escalas, inventários ou questionários). Neste caso, a caracterização dos alunos ao nível dos seus comportamentos, seja como actor ou como alvo dos mesmos, é feita tendo por base as suas próprias respostas.

Confrontados com algumas das dificuldades relacionadas com a identificação dos alunos envolvidos em comportamentos de *bullying*, vários investigadores têm

optado pela utilização de questionários anónimos de levantamento geral, pela facilidade de serem aplicados a extensas amostras de alunos num curto período de tempo.

Aparentemente parece a opção mais acertada, não fosse pelas dificuldades que coloca quando a resposta autentica não é a considerada socialmente mais desejável. Craig (1998), referindo-se particularmente ao caso da agressão, sugere que a mesma pode ser subestimada nos auto-relatos porque é socialmente indesejável e frequentemente não reconhecida pelos agressores, podendo nalguns casos, ser mesmo inconsciente.

Osterman (1999), partindo do pressuposto que uma das razões para os comportamentos de *bullying* indirectos ocorrerem se refere ao facto de permitirem ao agressor não ser identificado, acrescenta que, nesses casos, as respostas dos instrumentos de auto-preenchimento poderiam não ser honestas uma vez que o objectivo do agressor é permanecer incógnito. Os resultados obtidos por Rigby e Slee (1990) confirmam esta tendência uma vez que a maior parte dos alunos se mostraram relutantes em admitir seja o facto de agredirem os colegas, seja o facto de serem vitimizados, quando directamente questionados.

Não obstante estas limitações, Crick e Bigbee (1998), estabelecendo uma comparação entre as auto-respostas e as respostas dos pares, realçam uma vantagem da utilização destes instrumentos, decorrente da possibilidade dos sujeitos poderem referir episódios de *bullying* que os seus pares não tiveram conhecimento ou não observaram, nomeadamente episódios que ocorreram quando apenas o agressor e a vítima estavam presentes.

Ao nível de alguns instrumentos utilizados na literatura, podemos salientar a *Peer Victimisation Scale*, desenvolvida por Neary e Joseph (1994) e a *Bullying Behavior Scale*, desenvolvida por Austin e Joseph (1996). Ambas as escalas, construídas em diferentes momentos, têm o mesmo formato. São constituídas por 6 itens e concebidas para se inserirem na *Self-Perception Profile for Children* de Susan Harter, que se destina a avaliar o auto-conceito e a auto-estima de crianças com idades compreendidas entre os 8 e os 11 anos. A *Peer Victimisation Scale*, consiste em três itens que se referem à vitimização através de acções físicas e três itens que se referem à vitimização através de acções verbais. A *Bullying Behavior Scale*, consiste

em três itens que se referem à agressão através de acções físicas e três itens que se referem à agressão através de acções verbais.

Entre outras investigações que utilizaram as referidas escalas destacam-se os trabalhos de Andreou (2001, 2004; Andreou & Metallidou, 2004) e de Mynard e Joseph (1997).

Amplamente utilizado e referenciado em estudos sobre *bullying*, é de salientar o *Bully/victim Questionnaire* desenvolvido por Olweus (1993), onde se abordam não só os níveis e tipos de *bullying* na escola, como também as vivências dos alunos enquanto vítimas ou agressores. Este questionário é composto por perguntas abertas e fechadas, abrangendo diferentes domínios, nomeadamente o grau de satisfação social dos alunos (sentimentos de bem-estar ou mal-estar face à instituição escolar bem como o grau de aceitação social pelos colegas); a frequência com que os alunos se sentem maltratados, agredidos ou intimidados pelos colegas e a frequência da manifestação desses comportamentos; os diferentes comportamentos de *bullying*; os locais de ocorrência desses comportamentos; e a sensibilidade moral e atitudes dos alunos face ao *bullying*.

Desde a sua construção que este questionário tem sido utilizado numa série de investigações, onde foi adaptado, traduzido ou reduzido por diversos autores, em consonância com os seus objectivos (Baldry & Farrington, 1999, 2004; Bijttebier & Vertommen, 1998; Borg, 1998; Chen & Yue, 2002; Cowie & Olafsson, 2000; Craig, 1998; Endresen & Olweus, 2001; Eslea et al., 2003; Genta et al., 1996; Kristensen & Smith, 2003; O'Connell, Pepler & Craig, 1999; O'Moore & Kirkham, 2001; Pellegrini et al., 1999; Pereira et al., 1996; Rivers & Smith, 1994; Ruiz, 1994; Salmon, James & Smith, 1998; Smith & Levan, 1995; Voss & Mulligan, 2000; Wenxin, 2002; Wolke et al., 2001 b; Zhang et al., 2002). Usualmente têm sido utilizadas as questões relacionadas com as formas e frequência dos comportamentos de *bullying*.

Crick e Grotpeter (1996) desenvolveram igualmente um instrumento de auto-resposta para avaliar os níveis de vitimização que os alunos vivenciam, incluindo três sub-escalas, com cinco itens cada uma, relativas à vitimização relacional, directa e vivência de actos prossociais (*Social Experience Questionnaire* – SEQ).

Merece igual destaque um outro questionário, intitulado *Health Behaviour in School-aged Children* (HBSC) utilizado no âmbito do projecto levado a cabo pela Organização Mundial de Saúde (O.M.S.). Ao abordar a saúde dos adolescentes (com idades compreendidas entre os 11 e 16 anos), numa perspectiva biopsicossocial, o referido questionário permite avaliar o envolvimento dos sujeitos em situações de *bullying* (seja como agressores, seja como vítimas), através de duas questões. As questões, precedidas por uma clarificação sobre o que se entende por *bullying*⁶, referem-se ao facto de terem sido alvo ou perpetradores de *bullying*, bem como a ocorrência desses episódios (as categorias de resposta incluem: “não”, “uma ou duas vezes”, “de vez em quando”, “cerca de uma vez por semana” e “várias vezes por semana”). Entre alguns dos trabalhos que recorreram a este questionário, podemos salientar Due, Holstein e Jorgensen, (1999), Forero et al. (1999), Kaltiala-Heino et al. (1999, 2000), Karin-Natvig et al. (2001), Laufer (2003), Nansel et al. (2001), Matos e equipa do Projecto Aventura Social & Saúde (2003), Janssen et al. (2004) e Starkuviene e Zaborskis (2005).

Almeida e del Barrio (2002), no âmbito do Projecto *Nature and Prevention of Bullying and Social Exclusion and Ways of Preventing Them*, desenvolveram um instrumento que possibilita a avaliação de diferentes mecanismos sócio-cognitivos, envolvidos na compreensão social que os alunos manifestam relativamente ao fenómeno *bullying*, intitulado *Scan Bullying*. Entre eles salientam-se as causas que atribuem aos comportamentos de vitimização, os sentimentos atribuídos aos agressores e às vítimas e as estratégias de confronto seleccionadas para lidar com a situação. O instrumento consta de oito cartões figurativos com a apresentação de diferentes tipos e contextos de vitimização pelos pares, seguido de uma entrevista padronizada que permitiu a construção de categorias de análise dos resultados, tendo sido igualmente utilizado no estudo de Menesini et al. (2003).

Ao comentarem alguns aspectos relacionados com a metodologia de identificação dos alunos envolvidos em comportamentos de *bullying*, Bosworth, Espelage e Simon (1999) criticam a utilização de uma definição de *bullying* prévia à questão de auto-resposta sobre o envolvimento do aluno nesse comportamento. Os

⁶ Definição referida anteriormente no final do sub-capítulo 1.2. intitulado “Definição de *bullying*”

autores alegam que a mesma pode influenciar uma resposta socialmente desejável, nomeadamente quando a definição contém conotações negativas. Sugerem como mais adequado “*to simply ask students about the frequency of specific behaviours such as teasing and hitting*” (Bosworth, Espelage & Simon, 1999, p. 343).

Por último, merece realçar o trabalho de Ortega et al. (2000), que, no âmbito do Projecto em parceria com vários países, *Nature and Prevention of Bullying*, aborda de forma pormenorizada as versões dos questionários de levantamento geral usualmente mais utilizadas no âmbito deste fenómeno, consoante os diferentes países, bem como os diferentes conteúdos contemplados (desde a identificação dos agressores e vítimas, tipo de comportamento de *bullying*, locais de ocorrência, conceitos, atitudes, causas e formas de intervenção).

2.3. Nomeação

Os instrumentos de nomeação baseiam-se na identificação do(s) sujeito(s) que corresponde(m) a determinadas descrições ou características. Podem-se dividir em três grandes categorias: a auto-nomeação, a nomeação pelos pares e a nomeação pelos professores (Ortega et al., 2000; Schuster, 1999).

Os instrumentos de auto-nomeação têm sido os menos utilizados na literatura no âmbito do *bullying*, não obstante alguns autores recorrerem a esta metodologia com o objectivo de confrontar resultados entre diferentes fontes (Bjorkqvist, Lagerspetz & Osterman, 1992; Kochenderfer & Ladd, 1997; Perry, Kusel & Perry, 1988; Schuster, 1999).

As questões da autenticidade não se colocam no conjunto de escolhas metodológicas que se referem a instrumentos de nomeação cujo preenchimento é feito pelos pares. São a segunda escolha, em termos de frequência, mais utilizada na literatura, sendo os colegas os que identificam e caracterizam os pares que manifestam determinados comportamentos previamente descritos. Apesar das avaliações dos pares não constituírem uma avaliação “objectiva” da real competência dos sujeitos-alvo, reflectem, na opinião de Hymel, Bowker e Woody (1993), a

avaliação colectiva de um dos primeiros grupos de referência da criança e, como tal, pode ser de particular importância em termos de relações sociais com esses colegas.

Perry, Kusel e Perry (1988), realçam as vantagens destes instrumentos, salientando o facto dos pares se encontrarem provavelmente mais atentos a quem costuma agredir e ser vitimizado. Os dados recolhidos por um grupo de pares, por seu lado, diminui a influência de predisposições individuais (pessoais) e aumenta a fidelidade dos resultados obtidos. Para além disso diminuem as hipóteses dos sujeitos, por lhes ser pedido que respondam sobre terceiros, não serem verdadeiros e darem respostas socialmente desejáveis. Barrio et al. (2001), num trabalho sobre as reacções face ao *bullying*, verificaram que os alunos vitimizados referem procurar ajuda mais frequentemente aos amigos, menos frequentemente à família e raramente aos professores, o que coloca, uma vez mais, os pares numa posição privilegiada para identificar os colegas que se envolvem em comportamentos de *bullying* e de vitimização.

Em estudos que abordaram as qualidades psicométricas de procedimentos sociométricos e medidas de avaliação pelos pares, tem-se verificado, por parte dos alunos uma aptidão na identificação dos agressores e das vítimas na sua turma, com uma fidelidade satisfatória (Pakaslahti & Keltikangas-Jarvinen, 2000).

Comparando a discrepância entre nomeações pelos pares e auto-nomeações numa amostra de 404 alunos, Osterman et al. (1994) observaram que as nomeações pelos pares se mostraram internamente mais consistentes, verificando ainda que os dados relativos às auto-nomeações de agressão eram significativamente inferiores. Os autores alegam que, uma vez que os sujeitos tendem a avaliar-se a si próprios de um modo socialmente desejável, os *scores* obtidos tendem a ser positivos quando o comportamento-alvo em questão é visto como socialmente desejável e negativos quando o comportamento-alvo em questão é visto como indesejável (como é o caso da agressão).

De modo semelhante, Crick e Grotpeter (1995) defendem a utilização de instrumentos de nomeação pelos pares, considerando-os melhores informantes e salientando a vantagem adicional destes providenciarem múltiplas avaliações do comportamento (dado um mesmo sujeito ser avaliado por todos os seus colegas),

contrariamente a uma única avaliação (seja ela do próprio sujeito seja ela do professor).

Uma outra vantagem é realçada por Boulton (1999), num trabalho onde procurou verificar se ambos os sexos concordavam sobre os colegas que são agressores e os colegas que são vítimas, ponderando o eventual efeito do género nas nomeações pelos pares. Dessa forma, optou por calcular para cada aluno, *scores* de agressão e de vitimização separados para rapazes e para raparigas. Pelas correlações verificadas, os resultados suportaram a hipótese de que ambos os sexos são unânimes relativamente aos colegas que consideram ser agressores e vítimas, justificando-se a decisão da utilização desta metodologia para a identificação dos elementos de uma turma, envolvidos em comportamentos de *bullying*.

Como limitação, Solberg e Olweus (2003) alegam que os questionários de nomeação pelos pares não permitem uma estimativa da prevalência dos comportamentos de *bullying*, uma vez que não definem um período de tempo relativamente à ocorrência desses comportamentos. Acrescentam, contudo, que “*such methods may be quite useful for a number of purposes where good prevalence estimation is not a key issue. One example is when the aim of the study is rough identification of groups of relatively ‘extreme’ victims and bullies, in addition to non-involved students, whose characteristics are to be examined and compared*” (Solberg & Olweus, 2003, p. 242).

Em consonância com estes pressupostos, Perry, Kusel e Perry (1988) desenvolveram um inventário com 26 itens, intitulado *Peer Nomination Inventory* (PNI), destinado a ser respondido pelos pares (os sujeitos nomeiam os nomes dos colegas que manifestam o comportamento descrito em cada item). Este instrumento permite avaliar as percepções dos pares relativamente a diversos domínios, com particular ênfase no âmbito da agressão (7 itens) e vitimização (7 itens), tanto verbal como física. Não obstante, salientam como desvantagem, o facto de não permitir a recolha de informação acerca da frequência e severidade dos comportamentos dos alunos. Tem-se verificado a utilização deste instrumento em várias investigações, quando se trata de identificar os sujeitos que se envolvem em comportamentos de *bullying* (Boivin, Hymel & Bukowski, 1995; Egan & Perry, 1998; Hodges & Perry, 1999; O’Connell, Pepler & Craig, 1999; Mahady-Wilton & Craig, 2000).

Schwartz et al. (1997), construíram um pequeno questionário onde se solicita aos sujeitos que identifiquem três colegas da turma que correspondam às descrições comportamentais de cada item. Três questões referem-se a comportamentos de vitimização e três questões a comportamentos de agressividade. Para cada criança da turma é calculado um score com base no total de nomeações recebidas nos três itens de vitimização bem como nos três itens de agressividade. Pellegrini e Bartini (2000), recorreram, no seu estudo, a ambos os procedimentos de nomeação pelos pares, respectivamente a PNI e o questionário desenvolvido por Schwartz et al. (1997).

Outros instrumentos de nomeação pelos pares têm sido construídos e utilizados por vários autores, variando o número de questões e a forma de apresentação (Ahmed & Braithwaite, 2004 ; Boulton, 1996 a, 1999; Craig & Pepler, 2000; Grotper & Crick, 1996; Leckie, 1997; Menesini et al., 2003; Pakaslahti & Keltikangas-Jaervinen, 1998; Peterson & Rigby, 1999; Salmivalli et al., 1996 ; Salmivalli & Nieminen, 2002; Seals & Young, 2003; Terasahjo & Salmivalli, 2003). Entre eles salientam-se o *Peer Relations Questionnaire* (PRQ) (Ahmed & Braithwaite, 2004 ; Peterson & Rigby, 1999; Seals & Young, 2003) e o *Participant Role Questionnaire* (PRQ) (Salmivalli et al., 1996 ; Salmivalli & Nieminen, 2002; Terasahjo & Salmivalli, 2003). Estes dois instrumentos, ainda que tendo iniciais semelhantes, permitem uma diferente identificação dos vários alunos com diversos tipos de envolvimento em comportamentos de *bullying*, nomeadamente este último (*Participant Role Questionnaire*) contempla, não apenas os grupos de agressores e/ou vítimas, como também os de auxiliares, reforçadores, defensores e observadores externos ao incidente.

Manifestando uma preocupação relacionada com os comportamentos de *bullying* indirectos, e estando cientes que os mesmos são utilizados de forma a camuflar as intenções de agredir, Bjorkqvist (1994) e Osterman et al. (1994) defendem que os instrumentos de nomeação pelos pares provam ser mais fidedignos que os auto-relatos. Por outro lado, os colegas têm uma melhor percepção do comportamento dos colegas do que observadores externos e, por conhece-los melhor encontram-se mais sensibilizados para se aperceberem da intenção de um comportamento particular ser ou não hostil (Osterman et al. 1994).

Com o objectivo de ultrapassar as dificuldades de identificação e diferenciação de comportamentos de *bullying* directos e indirectos, Bjorkqvist (1994) construiu uma escala de agressão directa e indirecta, a ser preenchida pelos pares, intitulada *Direct & Indirect Aggression Scales* (DIAS).

No âmbito da nomeação de alunos envolvidos em comportamentos de *bullying*, encontramos igualmente instrumentos dirigidos aos professores. Neste caso, solicita-se aos professores que identifiquem ou caracterizem os alunos que melhor se enquadrem no perfil ou descrição referidos nesses instrumentos. A desvantagem da utilização desta metodologia advém do facto de muitos comportamentos de *bullying* ocorrerem fora do contexto da sala de aula. Nesta perspectiva, alguns autores argumentam que os professores não se encontram numa posição privilegiada para estarem atentos a todos os fenómenos de interacção interpessoal entre pares que ocorrem nos espaços exteriores à sala de aula, sendo as suas identificações o resultado das suas experiências com os alunos em contextos específicos (Crothers & Levinson, 2004; Menesini, Fonzi & Smith, 2002; Paulk et al., 1999; Pellegrini & Bartini, 2000). Não obstante essa limitação, assumem-se muitas vezes como uma fonte de informação adicional sobre competências sociais, alguns indicadores de ajustamento social, ou outros problemas de comportamento dos seus alunos. Ainda que pareça ser a opção menos frequente nas diversas investigações nesta área, quando se pretende comparar diferentes percepções sobre o fenómeno, tem-se assumido como uma escolha metodologicamente bem fundamentada e que vem normalmente enriquecer os dados obtidos.

Entre alguns dos instrumentos direccionados a professores, referenciados na literatura, salientam-se as escalas de comportamento agressivo, usualmente constituídas por um conjunto de itens referentes a comportamentos agressivos sob diferentes formas, bem como a reacções perante a manifestação dos mesmos (Arsenio, Cooperman & Lover, 2000; Pellegrini & Bartini, 2000).

Desenvolvida por Crick, Casas e Ku (1999) e tendo como alvo crianças em idade pré-escolar, a *Preschool Peer Victimization Measure – Teacher Report*, é constituída por um total de 9 itens cujas possibilidades de resposta variam entre 1 (nunca) a 5 (sempre). Aos educadores é-lhes solicitada a identificação das crianças que sejam alvo de vitimização relacional (3 itens), vitimização física (3 itens) e de

comportamentos prossociais (3 itens). A *Child Behavior Checklist Teacher Report Form* de Achenbach e Edelbrock (1986), permite a nomeação de alunos agressivos e de alunos socialmente competentes, tendo sido igualmente aplicada nos trabalhos de Craig e Pepler (2000).

Fryxell e Smith (2000), utilizaram nos seus trabalhos a *Behavioral Assessment System for Children* (BASC), uma escala destinada a ser respondida por professores, que inclui uma sub-escala no âmbito da agressão (física e verbal) em contexto escolar, com um total de 14 itens e 4 possibilidades de resposta (de 1 para “nunca” até 4 para “sempre”).

Com o objectivo de avaliar a validade dos diferentes instrumentos de nomeação, Schuster (1999) realizou um trabalho recorrendo a um instrumento de auto-nomeação, outro de nomeação pelos pares e outro ainda de nomeação pelos professores, para a identificação de alunos vitimizados. Verificando uma correlação apenas moderada entre as auto-nomeações e as nomeações pelos pares, o autor comparou as nomeações pelos professores considerando-as como um critério externo à turma. Observou-se que, enquanto que as auto-nomeações mantinham uma correlação relativamente baixa com as nomeações pelos professores ($r = .23$, $p < .002$), a correlação encontrada entre as nomeações pelos pares e pelos professores foi elevada ($r = .71$, $p < .001$). O autor verificou ainda um elevado consenso entre os alunos da turma relativamente aos colegas considerados como vítimas (tendo havido apenas um aluno nomeado por menos do que cinco colegas). Face aos resultados obtidos, Schuster defende a nomeação pelos pares como a opção metodológica com maior validade.

Paulk et al. (1999) realizou um trabalho semelhante com alunos do 6º ano de escolaridade, recorrendo a auto-nomeações, nomeações pelos pares e nomeações pelos professores, para a identificação tanto de alunos agressores como de alunos vitimizados. Partindo das percentagens das auto-nomeações e comparando-as com as duas restantes opções de nomeação, os autores verificaram que tanto os professores quanto os pares demonstraram alguma dificuldade na identificação precisa dos alunos vítimas. Os professores identificaram com precisão 50% dos alunos auto-nomeados como agressores mas apenas 10% das vítimas, ao passo que os pares identificaram 33% dos agressores mas apenas 7% das vítimas.

Ainda menos frequente, surge por vezes a opção de resposta dirigida aos pais. Kumpulainen, Rasanen e Henttonen (1999), numa amostra de 1.268 alunos com uma média de 8,5 anos de idade, recorreram a três diferentes fontes de recolha de informação sobre o envolvimento em comportamentos de *bullying* (pais, professores e alunos), permitindo, com os seus dados, uma melhor reflexão sobre as vantagens e desvantagens de cada opção. Com base nos dados obtidos, os autores verificaram algumas discrepâncias entre as fontes, relativas ao número de alunos considerados como vítimas e agressores frequentes (Quadro n.º 5). De acordo com Jaeger (2003), parte dessa discrepância pode ser entendida devido a uma tendência dos professores subestimarem o número de alunos vitimizados e sobrestimarem o número de alunos agressores.

Quadro n.º 5: Crianças envolvidas em comportamentos de *bullying* (adaptado de Kumpulainen, Rasanen & Henttonen, 1999)

Fonte	Agressores ocasionais n (%)	Agressores frequentes n (%)	Vítimas ocasionais n (%)	Vítimas frequentes n (%)
Pais	211 (16.7)	7 (0.6)	256 (20.3)	16 (1.3)
Professores	219 (17.3)	45 (3.6)	114 (9.0)	23 (1.8)
Alunos	241 (19.1)	10 (0.8)	362 (28.7)	55 (4.4)

Estes dados parecem coincidir com os resultados obtidos por Sourander et al. (2000) numa comparação entre os auto-relatos de alunos, pais e professores. Os autores verificaram uma discrepância nas percentagens do grupo das vítimas, identificando-se em maior número os alunos como vítimas, do que identificados pelos pais e professores. Neste caso, poder-se-ia estar na presença de alunos vítimas sensíveis (Schuster, 1999), os quais se auto-identificam como tal mas passam despercebidos a olhares externos. Curiosamente, verificou-se igualmente uma discrepância nos resultados relativamente ao género sexual feminino, sendo os auto-relatos de agressividade superiores nas alunas (aproximadamente o dobro) por comparação aos relatos dos pais e professores, o que pode sugerir a interferência de estereótipos associados à agressividade.

Capítulo III - Investigação realizada em diferentes países

O crescente interesse e preocupação relativos ao fenómeno *bullying*, tem originado o aparecimento de diversas investigações em vários países do mundo, cujos propósitos têm vindo a evoluir desde um simples conhecimento dos seus níveis de incidência, à caracterização dos alunos envolvidos, repercussões decorrentes, até à elaboração de estratégias preventivas e interventivas.

As primeiras pesquisas neste âmbito foram levadas a cabo nos países escandinavos, sendo de grande relevância as contribuições de Olweus (1978) que, num pormenorizado e extenso estudo, analisou a natureza da problemática, sugerindo instrumentos de auto-resposta para o seu diagnóstico. Este primeiro trabalho inspirou muitos outros, nomeadamente salientam-se as publicações de Tattum e Lane (1988) e Besag (1989), sendo que as suas próprias pesquisas foram posteriormente publicadas numa outra obra (Olweus, 1993).

Tal preocupação tem igualmente estimulado iniciativas de carácter internacional, numa perspectiva comparativa, no sentido de um esforço de vários países para alcançar semelhantes objectivos neste domínio de investigação. A este nível, é de salientar o já referido projecto levado a cabo pela O.M.S., intitulado *Health Behaviour in School-aged Children* (HBSC), cujo questionário (com o mesmo nome) foi adaptado e traduzido para os diferentes países parceiros. Entre eles incluem-se os Estados Unidos da América (Nansel et al., 2001), Canadá (Janssen et al., 2004), Dinamarca (Due, Holstein & Jorgensen, 1999), Finlândia (Kaltiala-Heino et al., 1999, 2000), Noruega (Karin-Natvig et al., 2001), Portugal (Matos & equipa do Projecto Aventura Social & Saúde, 2003), Austrália (Forero et al., 1999), Israel (Laufer, 2003) e Lituânia (Starkuviene & Zaborskis, 2005).

Merece igual destaque uma outra iniciativa levada a cabo pela U.N.E.S.C.O., onde, baseando-se na premissa largamente aceite e difundida de que a violência nas escolas é um problema apenas de países industrializados e, em acréscimo, devido à

insuficiente informação disponível relativamente a este fenómeno em países em desenvolvimento, o *International Bureau of Education*, lançou um projecto com o objectivo de recolher e sintetizar informação no âmbito da violência escolar em 10 países (Ohsako, 1997). As investigações, de âmbito nacional, foram conduzidas em países em desenvolvimento (Etiópia, Jordânia, Colômbia, El Salvador, Guatemala, Nicarágua, Peru e Malásia) e países que se confrontavam com rápidas transformações políticas e sociais (Israel e Eslováquia).

Mais recentemente, Eslea et al. (2003) apresentaram um trabalho tendo por base os dados provenientes de investigações em sete países (Inglaterra, Irlanda, Portugal, Espanha, Itália, China e Japão), num total de aproximadamente 48.000 alunos do 1º ciclo até ao secundário. Verificaram-se, como esperado, variações culturais na relação entre *bullying* e género sexual, idade e níveis de suporte social, no entanto, observou-se um padrão consistente entre as várias amostras, relativamente à existência de um número elevado de correlatos negativos no grupo das vítimas e um número mais reduzido no grupo dos agressores. Foram também encontradas diferenças significativas, similares entre os diferentes países, relativamente às redes de amizade e sentimentos de solidão, consoante o tipo de envolvimento dos alunos em comportamentos de *bullying* e de vitimização.

3.1. América do Norte

Canadá

No Canadá, os trabalhos de Wendy Craig publicados entre 1995 e 2000 constituem uma importante fonte de informação acerca do fenómeno *bullying*. Os primeiros estudos (Craig & Pepler, 1995, 1997; Craig, Peters & Konarski, 1998) debruçaram-se sobre a incidência do *bullying* e vitimização nas escolas canadianas, nomeadamente estabelecendo comparações consoante o género sexual e o grau de ensino. Verificou-se que o *bullying* ocorre com mais regularidade e maior frequência nos recreios, que os rapazes, mais frequentemente do que as raparigas, tendem a assumir o papel de agressores, e que os alunos com idades compreendidas entre os 6

e os 8 anos demonstram a mesma probabilidade de se envolverem em situações de *bullying* que os alunos com idades entre os 9 e os 11 anos.

Pretendendo alcançar objectivos mais ambiciosos, Craig (1998), numa amostra de 546 alunos do 5º ao 8º anos de escolaridade, conduziu uma investigação onde examinou algumas diferenças entre agressores, vítimas e vítimas-agressivas, nomeadamente ao nível do género sexual, tipo de agressão (física, verbal e indirecta) e no âmbito da ansiedade e depressão. Entre alguns dos resultados obtidos, cabe salientar a associação encontrada entre ansiedade e os três tipos de vitimização (física, verbal e indirecta) bem como dois tipos de agressão (verbal e indirecta). Verificaram-se também diferenças significativas entre o género sexual e anos de escolaridade relativamente aos três tipos de agressão, nomeadamente os rapazes manifestaram níveis superiores de agressão física do que as raparigas, e os alunos em anos de escolaridade mais avançados obtiveram índices mais elevados de agressão verbal do que os alunos mais novos. Em 2000, Mahady-Wilton e Craig direccionaram os seus objectivos de investigação para a observação dos padrões de regulação emocional exibidos pelas vítimas perante situações de vitimização.

Ainda no Canadá, merecem ser realçadas as investigações de Connolly et al. (2000) e de O'Connell (2000) pela inclusão e importância atribuída a outras variáveis. Connolly e seus colaboradores abordaram a qualidade da amizade e das relações amorosas em adolescentes agressores, chegando à conclusão que estes tendem a ser mais precoces na iniciação das suas relações amorosas, manifestam a tendência para agredir fisicamente os seus parceiros e mantêm uma visão menos positiva, tanto dos amigos como das(os) namoradas(os), comparativamente ao grupo de controle. O'Connell debruçou-se sobre o comportamento dos pares durante a ocorrência de episódios de *bullying* no recreio. Categorizados como observadores passivos, apoiantes activos dos agressores e apoiantes activos das vítimas, verificou que os pares passam, em média, 53% do seu tempo a observar passivamente episódios de *bullying*, 25% do seu tempo apoiando activamente as vítimas e 22% do seu tempo apoiando activamente os agressores. O autor verificou ainda que os alunos mais intervenientes tendem a ser os mais populares, ao passo que os alunos socialmente menos aceites tendem a intervir menos.

Em 2002, destaca-se a investigação de Hersh, no âmbito de algumas condições sob as quais dificuldades de ajustamento se associam à vitimização, e de Pepler et al., no domínio do consumo de substâncias. Numa amostra de 393 alunos dos 12 aos 15 anos, Hersh (2002) verificou que alunos frequentemente vitimizados pelos seus pares, associados a uma percepção de redes de suporte social limitadas, apresentam maiores probabilidades de manifestarem dificuldades de ajustamento, assumindo-se a dimensão de suporte social como um preditor do futuro ajustamento dos jovens. Pepler et al. (2002) estudou a associação entre violência (incluindo comportamentos de *bullying*) e o consumo de substâncias, tendo observado, numa amostra de 922 alunos do 5º ao 8º ano de escolaridade, uma forte associação entre a agressão e o consumo de álcool e drogas. As autoras sugerem que a susceptibilidade a influências negativas dos pares, no início da adolescência, contribui para esta associação.

Aprofundando um domínio mais específico, relacionado com eventuais características associadas ao perfil dos alunos envolvidos em comportamentos de *bullying*, Janssen et al. (2004), no âmbito do projecto HBSC da O.M.S. avaliaram a relação entre excesso de peso/obesidade e diferentes formas de comportamento de *bullying* (físico, verbal, relacional e sexual), numa amostra de 5.749 alunos dos 11 aos 16 anos de idade. Os resultados demonstraram uma incidência de 11.6% de vítimas, 8.8% de agressores e 3.1% de vítimas-agressivas, e uma tendência para o número de vítimas aumentar com o aumento do índice de massa corporal, em rapazes dos 11 aos 12 anos e em raparigas dos 13 aos 16 anos. A incidência de vítimas-agressivas tendia a aumentar, de forma semelhante, mas apenas no grupo de rapazes dos 15 aos 16 anos. As associações mais significativas foram observadas ao nível de comportamentos de vitimização relacionais (exclusão e rumores) e directos (chamar nomes, fazer troça, empurrar e bater), mas não ao nível do assédio sexual. Independentemente do género sexual, não se verificaram associações entre o índice de massa corporal e a manifestação de comportamentos de *bullying*, em alunos dos 11 aos 14 anos, existindo contudo entre alunos dos 15 aos 16 anos (onde obesos ou com excesso de peso tinham mais probabilidade de ser agressores do que os seus colegas de peso normal). Os autores realçam o facto da obesidade/excesso de peso se associar não apenas a riscos para a saúde em termos físicos ou metabólicos, como

também a problemas nas relações e interações sociais dos alunos, particularmente episódios de vitimização.

Por último, em 2005, Duck realizou uma investigação sobre as atitudes de vingança associadas à experiência de *bullying* e de vitimização entre pares em contexto escolar. Numa amostra de 1.066 adolescentes do 7º ao 10º ano de escolaridade, verificou-se que, contrariamente ao esperado pelo autor, as atitudes de vingança se encontravam associadas aos comportamentos agressivos em vez dos comportamentos de vitimização. As vítimas manifestaram ainda uma baixa auto-estima, mas elevada hostilidade por comparação aos alunos sem envolvimento. Os agressores, por seu lado, manifestaram elevados sentimentos de vingança, elevada auto-estima, elevados níveis de agressão física e verbal e baixa hostilidade.

Estados Unidos da América

Nos Estados Unidos da América (E.U.A.) são inúmeras as investigações levadas a cabo no âmbito do fenómeno *bullying*. Os trabalhos de Schwartz merecem particular realce não só pela diversidade de estudos publicados, como também pela preocupação manifestada pelo conhecimento de algumas características associadas à vitimização pelos pares, o que, por sua vez, tem contribuído para a elaboração de estratégias preventivas nesta área.

Baseando-se numa metodologia de observação natural de alunos do sexo masculino, com idades compreendidas entre os 6 e os 8 anos, em interações de grupo em contexto de jogo, Schwartz, Dodge e Coie (1993) identificaram alguns padrões de comportamento conducentes à vitimização sistemática pelos pares. Verificaram que os rapazes vitimizados demonstravam menores índices de comportamento assertivo, de capacidade de persuasão e de iniciativa de conversação social, e simultaneamente elevados índices de comportamento passivo e submisso. Com base nos resultados obtidos, os autores sugerem que os comportamentos não assertivos precedem a vitimização recorrente.

Focalizando a sua atenção apenas no grupo de crianças vítimas-agressivas, Schwartz et al. (1997), estudaram os padrões de socialização precoces de 198 rapazes de 5 anos de idade os quais, 5 anos depois, foram avaliados ao nível do seu

comportamento agressivo (na altura com 10 anos de idade). Identificado um grupo de crianças vítimas-agressivas, os dados revelaram a existência, em número significativamente superior, de experiências mais punitivas, hostis e abusivas ao nível do estilo educativo familiar, por comparação aos restantes sujeitos da amostra.

Ainda no âmbito da vitimização pelos pares, Schwartz et al. (1998), num outro trabalho com crianças do 3º ao 4º ano de escolaridade, encontraram uma associação entre a vitimização e o comportamento dependente e imaturo, sendo a mesma preditiva de desajustamentos comportamentais futuros. Em 2000, os mesmos autores salientam também o papel da amizade como variável mediadora entre as práticas disciplinares familiares e a vitimização pelos pares, verificando que as práticas punitivas e ambientes familiares hostis prediziam a vitimização posterior, fundamentalmente em crianças com um baixo número de amigos.

A equipa de Espelage, Bosworth e Simon, atribuindo elevada importância ao contexto social, debruçou-se sobre algumas influências ambientais, demográficas e psicossociais que se assumem como factores associados ao comportamento *bullying*, numa amostra de 558 alunos do 6º ao 8º ano de escolaridade.

Em 1999, Bosworth, Espelage e Simon, com o intuito de facilitarem a identificação de jovens em risco de desenvolverem comportamentos de *bullying*, avaliaram uma diversidade de indicadores comportamentais e psicossociais, observando que o mau comportamento, a fúria e as crenças que apoiam a violência, por um lado, bem como a intenção e confiança na utilização de estratégias não agressivas em caso de conflito, por outro lado, se associavam a diferentes níveis de comportamento de *bullying*, respectivamente a uma maior probabilidade de recorrer a comportamentos agressivos versus uma menor probabilidade de agredir os pares.

Em 2001, Espelage, Bosworth e Simon, defendendo uma associação significativa entre elevados níveis de comportamentos de *bullying* e algumas características demográficas e familiares, verificaram que os rapazes manifestavam significativamente mais comportamentos de *bullying* do que as raparigas, não se observando nenhuma associação à raça. Ao nível das características familiares, modelos de comportamento adulto positivos (*positive adult role models*) assumiram-se como o único preditor, sendo que, quanto maior a exposição a castigos físicos e à

falta de supervisão parental em casa, maior a manifestação de comportamentos de *bullying*.

Dirigindo a sua atenção para os comportamentos de *bullying* como um fenómeno de grupo, Espelage e Holt (2001) examinaram a associação entre estes e a dinâmica dos pares, numa amostra de 422 alunos do 6º ao 8º ano de escolaridade. Entre outros resultados, as autoras observaram que os alunos agressores mantinham um número semelhante de amigos comparativamente aos alunos não envolvidos, sendo que 75% dos agressores nomeavam como amigos, colegas também eles considerados agressores. Este padrão verificou-se mais comum entre os rapazes do que entre as raparigas.

Manifestando um interesse em aprofundar questões relacionadas com níveis de ajustamento psicossocial, Haynie et al. (2001) numa amostra de 4.263 alunos do 6º ao 8º ano de escolaridade, procuraram caracterizar os agressores, as vítimas e as vítimas-agressivas, como grupos de risco diferenciado do ponto de vista psicossocial. Como variáveis consideraram, entre outras, problemas de comportamento, competência social, influência de pares desviantes, ajustamento escolar, sintomas depressivos e envolvimento parental. Para todas as variáveis, à excepção dos sintomas depressivos, foi possível identificar um padrão no qual a média obtida pelo grupo de alunos não envolvidos em comportamentos de *bullying* se apresentou como a mais favorável, seguida pelo grupo de vítimas, agressores e, com a média menos favorável o grupo das vítimas-agressivas (realçado pelos autores como o grupo de maior risco).

Com objectivos semelhantes, Nansel et al. (2001), em representação dos Estados Unidos da América no projecto HBSC da O.M.S., seleccionaram uma amostra de 15.686 alunos do 6º ao 10º ano de escolaridade onde, entre outros objectivos mais abrangentes, pretenderam avaliar a incidência dos comportamentos de *bullying* e determinar a associação entre os mesmos com alguns indicadores de saúde em termos psicossociais. No geral, os alunos que se envolvem em comportamentos de *bullying* associaram-se a um menor ajustamento psicossocial, manifestando, contudo, diferentes padrões de associação consoante se trate de alunos agressores, vítimas ou vítimas-agressivas.

Ao longo da última década de 90 e inícios do Séc. XXI, muitos outros trabalhos foram realizados nos E.U.A. no âmbito deste fenómeno, com diferentes amostras, objetivos e resultados, (Quadro n.º 6).

Quadro n.º 6: Síntese de alguns estudos nos E.U.A.

Autor	Sujeitos	Resultados
Crick e Grotmeter (1996)	474 alunos do 3º ao 6º ano (Illinois)	<u>Objectivo</u> : desenvolver uma medida de auto-resposta de vitimização directa e relacional e verificar a sua associação a níveis de ajustamento psicossocial. <u>Resultados</u> : grande parte dos alunos vitimizados eram alvo de agressão directa ou relacional, mas raramente de ambas em simultâneo. Os alunos rejeitados eram mais frequentemente vitimizados do que os seus pares. Os rapazes eram mais frequentemente sujeitos a vitimização directa do que as raparigas. Ambas as formas de vitimização se relacionaram significativamente com dificuldades de ajustamento psicossocial (depressão e solidão).
Grotmeter e Crick (1996)	315 alunos do 3º ao 6º ano (Illinois)	<u>Objectivo</u> : avaliar se o estilo agressivo (directo ou relacional) que os agressores manifestam em contexto do grupo de pares, se mantém em contexto de interacção diádica com os amigos. <u>Resultados</u> : as relações de amizade de crianças agressivas directas caracterizam-se pela manifestação de actos agressivos dirigidos a elementos exteriores ao grupo, enquanto que nas crianças agressivas relacionais se caracterizam por elevados níveis de intimidade, exclusividade, ciúme e igualmente por agressão relacional.
Egan e Perry (1998)	189 alunos do 3º ao 7º ano (Florida)	<u>Objectivo</u> : verificar se um baixo-conceito contribui para a vitimização pelos pares. <u>Resultados</u> : verificou-se que um baixo auto-conceito contribui para encorajar a vitimização, particularmente no caso da auto-percepção de competência social. Por outro lado, a experiência da vitimização recorrente conduz, ao longo do tempo, à diminuição do auto-conceito. Os autores alertam para a existência de um ciclo vicioso que perpetua e solidifica o estatuto da criança enquanto vítima.
Duncan (1999 a)	375 alunos do 7º e 8º ano (Murray)	<u>Objectivo</u> : conhecer a relação entre comportamentos de <i>bullying</i> em contexto escolar e comportamentos de <i>bullying</i> entre irmãos. <u>Resultados</u> : observou-se que os jovens agressores e vítimas em contexto escolar, manifestavam, respectivamente, as mais elevadas frequências de comportamentos de <i>bullying</i> e vitimização entre irmãos.
Duncan (1999 b)	210 alunos universitários (Murray)	<u>Objectivo</u> : verificar a associação entre a anterior vitimização pelos pares e distúrbios psicológicos. <u>Resultados</u> : verificou-se que as vítimas de <i>bullying</i> manifestavam maiores níveis de maltrato físico e emocional parental. A junção da vitimização aos maus tratos parentais encontrou-se fortemente associada a elevados níveis de distúrbios psicológicos, do que qualquer um destes dois factores estudados isoladamente.
Pellegrini,	154 alunos do	<u>Objectivo</u> : relacionar o nível de aceitação social dos alunos, com a manifestação de comportamentos de <i>bullying</i> na adolescência.

Bartini e Brooks (1999)	5º ano (Georgia)	<u>Resultados:</u> verificou-se que os agressores e as vítimas-agressivas se correlacionavam negativamente com a popularidade entre pares. As redes de amizade e a aceitação social pelos pares assumem-se como factores protectores contra a vitimização.
Berthold e Hoover (2000)	591 alunos do 4º ao 6º ano (North Dakota)	<u>Objectivo:</u> examinar as relações entre comportamentos de <i>bullying</i> e comportamentos de risco <u>Resultados:</u> os alunos vítimas tendem a manifestar índices mais elevados de preocupações, sentimentos de insegurança, medo da escola, e a não gostarem de si próprias. Os agressores manifestam maiores probabilidades de consumo de álcool e tabaco, sexualidade precoce bem como de problemas familiares.
Shields e Cicchetti (2001)	267 alunos dos 8 aos 12 anos (Michigan)	<u>Objectivo:</u> verificar a associação entre maltrato familiar e comportamentos de <i>bullying</i> <u>Resultados:</u> as crianças maltratadas pela família apresentaram maiores probabilidades de agredir os colegas, com particular incidência no caso de crianças vítimas de abuso físico e sexual. Verificou-se que o maltrato parental coloca igualmente as crianças em risco de serem vitimizadas pelos pares.
Swearer et al. (2001)	133 alunos do 6º ano	<u>Objectivo:</u> examinar as diferenças entre agressores, vítimas e vítimas-agressivas ao nível de sintomas de depressão e ansiedade. <u>Resultados:</u> observaram-se diferenças significativas entre os grupos, sendo as vítimas-agressivas e os agressores os grupos com maiores níveis de depressão. As vítimas-agressivas e as vítimas assumiram-se como os grupos com maiores níveis de ansiedade.

Mais recentemente, a partir de inícios da década de 2000, assistiu-se a uma proliferação de trabalhos de investigação nesta área.

Em 2003, destacam-se investigações no âmbito de algumas características do estabelecimento escolar (Ma, 2003), sintomas psicológicos (Seals & Young, 2003; Storch, Masia-Warner & Brassard, 2003), percepções de professores face ao fenómeno *bullying* (Jaeger, 2003), comportamentos de *bullying* em contexto rural (Thomas, 2003), e competências sociais de adolescentes vitimizados (Champion, Vernberg & Shipman, 2003).

Ma, numa extensa amostra de 6.868 alunos a frequentar o 8º ano de escolaridade, realizou uma investigação com o intuito de examinar as características individuais e escolares de alunos agressores e vítimas. Entre outros resultados, verificou-se que o género sexual se assumia como a característica mais importante, tanto no caso das vítimas como dos agressores, havendo um número significativamente superior de alunos do sexo masculino, comparativamente ao sexo feminino. Foram também avaliadas algumas condições relativas às escolas,

nomeadamente o seu tamanho e clima disciplinar, tendo-se verificado uma relação positiva com os níveis de incidência de comportamentos de *bullying*.

Seals e Young investigaram a prevalência de comportamentos de *bullying* e de vitimização entre 454 alunos do 7º e 8º ano de escolaridade e a sua relação com o género sexual, etnicidade, auto-estima e depressão. Não se encontraram diferenças no envolvimento consoante a etnicidade dos alunos, nem se verificaram níveis diferentes de auto-estima consoante o tipo de envolvimento em comportamentos de *bullying*. Contudo, tanto os alunos agressores como vítimas manifestaram elevados níveis de depressão por comparação aos alunos não envolvidos.

Storch, Masia-Warner e Brassard examinaram a relação entre vitimização (directa e relacional) e ansiedade social, solidão e comportamentos prossociais entre pares, numa amostra de 383 adolescentes do 9º e 10º ano, numa escola paroquial. A vitimização directa e relacional encontrou-se positivamente associada a sintomas fisiológicos, evitamento social e sentimentos de solidão, contudo, os comportamentos prossociais pelos pares demonstraram ter um efeito moderador entre a vitimização e os sentimentos de solidão.

Jaeger comparou os incidentes de *bullying* relatados pelos alunos com as percepções dos professores, numa amostra de 2.236 alunos e 113 professores. Entre outros resultados, o autor realça o facto dos professores do sexo feminino estarem mais cientes da verdadeira incidência dos comportamentos de *bullying*, do que os professores do sexo masculino. Acrescenta que, do ponto de vista dos alunos, os professores intervêm poucas vezes nesses incidentes.

Thomas, preocupado com a especificidade inerente às zonas rurais, realizou um estudo num distrito fundamentalmente rural, numa amostra de 1.587 alunos do 6º ao 12º ano de escolaridade, tendo verificado, por comparação a outros estudos, uma baixa incidência de vitimização e *bullying* ao longo dos anos de escolaridade considerados. Acresce o facto dos alunos manifestarem atitudes contra o *bullying* bem como a disposição de solicitarem ajuda aos professores em caso de ocorrência de incidentes semelhantes.

Por último, Champion, Vernberg e Shipman avaliaram as competências sociais de cooperação, auto-controle e assertividade de adolescentes vitimizados. Os seus resultados sugerem que os alunos vítimas têm uma maior dificuldade em gerir a

confrontação conflituosa com os pares de forma adequada, recorrendo frequentemente a respostas inadequadas, e abandonando a confrontação mais tarde do que os outros alunos.

Em 2004, outros autores conduziram os seus estudos abordando outras áreas relacionadas com os comportamentos de *bullying*, nomeadamente os níveis de afecto ou estados de espírito dos alunos (Dill et al., 2004), a ligação à escola como factor protector (Young, 2004), e os factores que influenciam a tomada de decisão de relatar ou queixar-se perante o incidente (Unnever & Cornell, 2004).

Dill et al., numa amostra de 296 alunos do 3º ao 5º ano de escolaridade, testaram um modelo de mediação entre algumas variáveis comportamentais, vivenciais e cognitivas na predição de uma auto-avaliação negativa (manutenção de estados de espírito/afectos predominantemente negativos). Os autores verificaram que crianças que manifestam timidez e retraimento social, rejeitadas e vitimizadas pelos pares, e que mantinham a crença de que a agressão é legítima e justificável, manifestavam níveis de afecto mais negativos.

Young, defendendo que a ligação à escola se assume como um factor protector, contra uma multiplicidade de comportamentos de risco (incluindo os comportamentos de *bullying*), realizou uma investigação numa amostra de 793 alunos do 5º ao 8º ano de escolaridade. A autora verificou que a ligação à escola se mostrou preditiva relativamente à manifestação de comportamentos de *bullying*, com uma correlação inversa entre os laços face à escola e a vitimização e o *bullying* (por seu lado, correlacionados positivamente).

Com o objectivo de examinar os factores que influenciam os alunos a decidirem queixar-se de serem vitimizados pelos pares, Unnever e Cornell debruçaram-se sobre uma amostra de 2.437 alunos do 6º ao 8º ano de escolaridade. Os resultados obtidos sugerem um aumento dos relatos ou queixas à medida que a vitimização se torna crónica, sendo as queixas mais frequentes no género feminino do que no masculino, e nos anos de escolaridade mais baixos.

Baseando-se na mesma amostra, Unnever apresentou em 2005 os resultados de um estudo sobre os padrões de comportamento e experiências de socialização das vítimas-agressivas, tendo verificado que este grupo manifesta padrões comportamentais diferenciados, comparativamente aos restantes grupos, e

experiências de socialização mais próximas dos agressores do que das vítimas. Ainda em 2005, destaca-se a investigação de âmbito nacional de Finkelhor et al., com uma amostra de 2.030 crianças dos 2 aos 17 anos de idade, com o intuito de caracterizar um vasto leque de experiências de vitimização, violência e crime. No que concerne aos comportamentos de *bullying*, a equipa verificou que cerca de 25% dos sujeitos da amostra vivenciaram experiências de vitimização pelos pares em contexto escolar. Acresce salientar que se trata de um dos poucos trabalhos que se debruçou sobre uma faixa etária tão alargada.

3.2. Norte da Europa

Dinamarca

Na Dinamarca, Due, Holstein e Jorgensen (1999) analisaram a relação entre comportamentos de *bullying* e alguns factores sociodemográficos, de saúde e bem-estar. No âmbito do estudo HBSC da O.M.S., foi recolhida uma amostra de 5.205 alunos com idades compreendidas entre os 11 e 15 anos. Entre os inúmeros resultados obtidos, verificou-se que 35% dos alunos eram vítimas de *bullying* várias vezes ao longo do ano lectivo (sendo mais frequente entre os alunos mais novos, independentemente do género sexual), e 32% dos alunos agrediam outros (aumentando a frequência da agressão com a idade e entre o sexo masculino). Os comportamentos de *bullying* encontraram-se associados a uma baixa classe social e os alunos vítimas manifestaram mais problemas de saúde, bem-estar e baixa auto-estima por comparação aos agressores. Estes, por sua vez, evidenciaram mais comportamentos de risco para a saúde, entre eles o consumo de tabaco e de bebidas alcoólicas.

Em 2003, Kristensen e Smith avaliaram as estratégias de *coping* numa amostra de 305 alunos dos 10 aos 15 anos de idade, face aos diferentes tipos de *bullying*. Observaram que as estratégias externalizantes eram significativamente mais usadas pelos alunos vítimas-agressivos, por comparação às vítimas e alunos não envolvidos. A procura de suporte social e estratégias internalizantes eram

significativamente mais utilizadas pelas raparigas ao passo que os rapazes recorriam significativamente mais as estratégias externalizantes.

Finlândia

Na Finlândia, a investigação no âmbito do *bullying*, tem sido conduzida em três grandes eixos, por um lado um conjunto de estudos que abordam a manifestação de comportamentos de *bullying* consoante o género sexual (levados a cabo por Bjorkqvist), por outro, uma abordagem direccionada para os processos de grupo (impulsionada pelos trabalhos de Salmivalli) e, por último, uma dimensão relacionada com desordens psiquiátricas, mais concretamente no âmbito das repercussões do *bullying* ao nível da saúde mental (onde se realçam os trabalhos de Kumpulainen e de Kaltiala-Heino).

Bjorkqvist, demonstrou particular interesse em debruçar-se sobre o estudo das diferenças entre os géneros sexuais relativamente aos comportamentos de *bullying* manifestados (Bjorkqvist, 1994; Bjorkqvist et al., 1992). Abordando três faixas etárias distintas, respectivamente 8, 11 e 15 anos, os autores confirmaram o facto das raparigas utilizarem preferencialmente formas indirectas de agressão (manipulação, exclusão e agressões verbais), enquanto os rapazes recorriam mais frequentemente a formas directas de agressão (nomeadamente físicas). Apesar das estratégias de agressão indirecta nas raparigas ainda não estarem plenamente desenvolvidas pelos 8 anos de idade, mostraram-se proeminentes pelos 11 e 15 anos.

Debruçando-se sobre os diferentes papéis desempenhados pelos pares face a incidentes de *bullying*, bem como os seus estatutos sociométricos, Salmivalli et al. (1996) numa amostra de 573 adolescentes do 6º ano, identificaram os alunos não apenas como agressores e vítimas, como também alunos que reforçam os agressores (por observarem, rirem ou incitarem o comportamento do agressor), alunos que assistem os agressores (por se juntarem ao agressor ou agarrarem a vítima), alunos que defendem as vítimas e alunos exteriores ao incidente (por não fazerem nada, por se afastarem ou fingirem não ver). Verificou-se que os rapazes assumem mais frequentemente o papel de agressores, bem como de reforço e assistência aos agressores, enquanto que as raparigas desempenham mais frequentemente os papéis

de defesa da vítima ou exteriores ao incidente. No âmbito dos estatutos sociométricos, observou-se que os alunos rejeitados tendiam, na sua maioria, a serem vítimas e os populares assumiam, com semelhante frequência, o papel de reforço/assistência aos agressores bem como o de defesa das vítimas.

Em 1997, Salmivalli et al., num outro trabalho com 459 alunos entre os 11 e os 12 anos de idade, encontraram resultados semelhantes, acrescentando que os sujeitos que tendem a comportar-se de forma similar ou complementar em situações de *bullying*, formam redes sociais entre eles. Deste modo, o comportamento dos alunos em situações de *bullying* relaciona-se fortemente com o modo como os seus pares, da sua rede social, se comportam nessa situação.

Mais recentemente, em conjunto com outros autores, Salmivalli procurou aprofundar o estudo dos comportamentos de *bullying* numa perspectiva de agressão proactiva e reactiva (Salmivalli & Nieminen, 2002), bem como o modo como os alunos constroem e interpretam este fenómeno (Terasahjo & Salmivalli, 2003).

Ao compararem alunos agressores, vítimas e vítimas-agressivas, relativamente aos seus comportamentos agressivos proactivos e reactivos, numa amostra de 1.062 alunos com idades compreendidas entre os 10 e os 12 anos, Salmivalli e Nieminen (2002) verificaram ser o grupo das vítimas-agressivas o mais agressivo, com elevados níveis tanto de agressividade proactiva como reactiva. Os agressores, por seu lado, mantiveram-se numa posição intermédia entre os dois outros grupos, obtendo níveis mais baixos do que as vítimas-agressivas e mais elevados do que as vítimas, em ambos os tipos de comportamento agressivo (proactivo e reactivo).

Num estudo de natureza qualitativa com 74 alunos entre os 10 e 12 anos de idade, com o intuito de compreender a forma como os alunos interpretam o comportamento de *bullying*, Terasahjo e Salmivalli (2003), verificaram que o mesmo é construído como um fenómeno entre crianças justificado e não problemático. Nota-se uma tendência interpretativa de subestimar o *bullying* e descrever a vítima como um aluno com uma conduta desviante, inadequada, que não se consegue comportar como devia, justificando-se assim um comportamento de hostilidade face ao mesmo.

Kumpulainen et al. (1998), utilizando uma amostra de 2.867 raparigas e 2.946 rapazes do ensino primário (com uma média de 8,4 anos de idade), verificaram, entre outros resultados, que os alunos vítimas manifestavam elevados índices de comportamento internalizante bem como mais sintomas psicossomáticos, por comparação aos alunos agressores. Em 1999, Kumpulainen et al. levaram a cabo um outro estudo, com uma amostra de 1.268 crianças, em dois diferentes momentos (aos 8 e 12 anos respectivamente), com o intuito de investigar a persistência do comportamento de *bullying*. Observaram que, em ambos os momentos, os agressores, as vítimas e as vítimas-agressivas eram significativamente superiores no sexo masculino. O número de sujeitos envolvidos em comportamentos de *bullying* tendia a declinar ao longo dos quatro anos do estudo, sendo o grupo das vítimas-agressivas o que manifestava a maior tendência para manter o seu envolvimento. Em ambos os momentos, as crianças envolvidas demonstravam significativamente mais sintomas psiquiátricos do que as crianças não envolvidas em situações de *bullying*.

De modo semelhante, Kaltiala-Heino et al. (1999), observaram uma relação positiva entre o envolvimento em comportamentos de *bullying* e níveis de depressão, sendo esta mais frequente no caso das vítimas-agressivas. Utilizando a mesma amostra (16.410 adolescentes com idades compreendidas entre os 14 e os 16 anos), em 2000, os mesmos autores verificaram, de forma semelhante, a existência de sintomas psicossomáticos e ansiedade significativamente mais elevados no grupo das vítimas-agressivas por comparação aos agressores e vítimas. Ao debruçarem-se sobre alguns comportamentos de risco, observaram que o consumo de álcool em excesso bem como o consumo de outras substâncias (drogas ilegais) se verificava mais elevado entre os alunos agressores e, em segundo lugar, entre os alunos vítimas-agressivas. Em qualquer das publicações, os resultados inserem-se no âmbito do projecto HBSC da O.M.S., onde, no geral, os autores defendem que o fenómeno *bullying* deve ser percepcionado como um indicador de risco no desenvolvimento de várias desordens na adolescência.

Em 2000, duas outras investigações procuraram investigar algumas problemáticas associadas ao envolvimento em comportamentos de *bullying*. Sourander et al. (2000), em alunos dos 8 aos 16 anos, verificaram que tanto o *bullying* como a vitimização se associavam a um funcionamento desviante, no

primeiro caso fundamentalmente a comportamentos agressivos e anti-sociais e, no segundo caso a problemas internalizantes. Ao nível de estratégias de *coping* face ao stress na escola, Olafsen e Viemero (2000), numa amostra de 510 alunos dos 10 aos 12 anos de idade, observaram que as estratégias de “agressão” e de “auto-destruição” se associavam fortemente ao grupo das vítimas-agressivas, colocando este grupo em maior risco e vulnerabilidade que os restantes.

Noruega

Na Noruega, Olweus (1997), publicou alguns resultados de um abrangente estudo sobre *bullying*, realizado a cerca de 130.000 estudantes noruegueses dos 7 aos 16 anos de idade. À semelhança de resultados obtidos noutros países, verificou-se uma tendência para a percentagem de alunos vitimizados decrescer acentuadamente do 2º ao 9º ano de escolaridade, tendo-se o mesmo verificado na percentagem de agressores, ainda que de um modo menos acentuado. Tanto no caso das vítimas como dos agressores, observou-se que, na sua grande maioria, pertenciam ao sexo masculino. O autor identificou ainda algumas características típicas associadas a alunos vitimizados, nomeadamente elevados níveis de ansiedade, insegurança e baixa auto-estima.

Endresen e Olweus (2001), realizaram um trabalho com 2.286 adolescentes do 6º ao 9º ano de escolaridade, onde procuraram estabelecer uma relação entre empatia e *bullying*. Os resultados indicam que as raparigas, com o decorrer da idade, demonstram um aumento da sua capacidade empática (direccionada tanto para raparigas como para rapazes enquanto estímulos-alvo) ao passo que os rapazes, ainda que evidenciando um padrão de empatia semelhante ao das raparigas quando direccionado para raparigas (enquanto estímulos-alvo), demonstram um claro desvio quando o foco de atenção são outros rapazes em situação de aflição. Ao demonstrarem ainda, uma relação negativa entre *bullying* e empatia, os autores sugerem ser a tendência para responder com empatia perante outra pessoa em aflição, que se assume como um efeito inibidor do comportamento agressivo.

Karin-Natvig et al. (2001), enquanto parceiros do projecto HBSC da O.M.S., numa amostra de 856 adolescentes, com idades compreendidas entre os 13 e 15 anos,

examinaram a associação entre vítimas de *bullying* e a manifestação de sintomas psicossomáticos. De acordo com os seus resultados, os alunos vitimizados evidenciavam significativamente mais sintomas psicossomáticos, por comparação a alunos que nunca estiveram envolvidos em comportamentos de *bullying*. A crescente exposição ao *bullying* encontrou-se associada ao aumento do número de sintomas.

Foram ainda realizadas duas investigações no âmbito dos comportamentos de *bullying*, levadas a cabo por Roland. Em 2001, Roland e Idsoe, numa amostra de 1.801 alunos do 5º ano e 2.083 alunos do 8º ano, descreveram a associação entre o tipo de envolvimento em comportamentos de *bullying* (enquanto agressores e vítimas) e o tipo de agressividade (proactiva e reactiva). Verificaram que, no 5º ano, tanto a agressividade proactiva como reactiva se relacionavam com o envolvimento em comportamentos de *bullying* (sejam alunos agressores ou alunos vítimas) e, no 8º ano, se relacionavam apenas com os alunos agressores. Tendo em consideração o género sexual, a agressividade proactiva assumiu-se como um factor preditivo do comportamento de *bullying*, essencialmente nos rapazes. Na mesma amostra de alunos do 8º ano, Roland (2002) abordou ainda os sintomas depressivos e a sua associação aos comportamentos de *bullying*. Os resultados realçaram a capacidade preditiva dos sintomas depressivos face aos comportamentos de *bullying* nas raparigas, mas não nos rapazes.

Suécia

Lindstrom e Campart (1998) elaboraram uma revisão das pesquisas no âmbito do fenómeno *bullying*, referindo alguns resultados obtidos numa amostra de 2.000 alunos do 7º ano de escolaridade, provenientes de 26 escolas urbanas suecas.

Partindo da identificação de 3 grupos de alunos envolvidos (agressores, vítimas e vítimas-agressivas) e um grupo de alunos não envolvidos, foram estudadas variáveis relativas à estrutura e interacção familiar, à participação na escola e a actividades delinquentes. Entre outros aspectos, nas variáveis relativas ao investimento escolar, verificou-se que os alunos agressores evidenciavam uma participação consideravelmente menos importante e menos activa, comparativamente aos outros grupos. Por outro lado, observou-se que um terço das vítimas

manifestavam uma fraca auto-estima por comparação aos alunos não envolvidos em comportamentos de *bullying*.

Num estudo comparativo, abrangendo alunos suecos e ingleses de 13 e 15 anos de idade, Boulton et al. (1999 a) procuraram avaliar as concepções e atitudes face ao *bullying*. Entre alguns dos resultados obtidos, observaram-se diferenças entre os dois países, nomeadamente uma percentagem significativamente mais elevada de alunos ingleses consideraram o comportamento de “chamar nomes” como uma manifestação de *bullying*, enquanto que uma percentagem significativamente mais elevada de alunos suecos consideraram o comportamento de “exclusão”. No geral, verificou-se que as atitudes dos alunos face ao *bullying* se encontram concomitantemente associadas ao seu comportamento, assumindo-se como fortes preditoras do futuro envolvimento em comportamentos de *bullying*. Particularmente, os alunos que manifestaram as atitudes mais favoráveis face ao *bullying*, foram mais frequentemente nomeados pelos colegas como agressores.

3.3. Europa Central e Meridional

Alemanha

Em 1999, Schuster apresentou os resultados obtidos numa investigação com duas amostras distintas. Numa amostra de 442 alunos do 5º, 7º e 11º ano de escolaridade, avaliou a prevalência de alunos vitimizados por turma, assim como o seu estatuto sociométrico. Verificou-se em todas as turmas, a existência de um ou dois alunos, considerados pelos pares como vítimas de comportamentos de *bullying*, num total de 5% da amostra. Relativamente ao estatuto sociométrico, observou-se uma elevada correlação entre vitimização e rejeição sendo os alunos vitimizados os mais rejeitados pelos pares, por comparação aos alunos não vitimizados. Constatou-se ainda a quase inexistência de alunos vitimizados no grupo de alunos populares.

A selecção da outra amostra (453 alunos do 6º, 7º e 8º ano de escolaridade) foi efectuada numa escola com um funcionamento diferente das escolas regulares. Nesse estabelecimento, não só os alunos permanecem na escola o dia inteiro, como

podem integrar diferentes turmas consoante o nível de desempenho manifestado nas diferentes disciplinas (o que pressupõe que as turmas não constituem uma unidade social fixa). Não obstante essa diferença, os resultados obtidos nesta amostra foram semelhantes ao da amostra anterior, tanto ao nível da prevalência de alunos vitimizados, como ao nível das percentagens de alunos consoante os estatutos sociométricos, como à correlação estabelecida entre vitimização e rejeição pelos pares. O autor sugere que os comportamentos de *bullying* podem constituir um mecanismo psicossocial fundamental, com uma importante função ao nível da dinâmica do grupo, nomeadamente o estabelecimento ou manutenção da coesão do grupo (Schuster, 1999).

Numa investigação comparativa, Wolke et al. (2001 b) examinaram a incidência de comportamentos de *bullying* e vitimização, bem como alguns factores escolares associados, numa amostra de 1.538 alunos alemães de 8 anos e 2.377 alunos ingleses de 6 anos. Os resultados relativos à amostra alemã, demonstraram que os rapazes eram mais frequentemente agressores, sendo a grande maioria simultaneamente vítimas. Verificou-se uma incidência de comportamentos de *bullying* frequente (todas as semanas) de 7.5%, e 8% de vitimização frequente. Ao nível de outras variáveis, o estatuto sócio-económico e a etnicidade evidenciaram fracas associações à manifestação de comportamentos de *bullying*.

Áustria

Klicpera e Klicpera (1996), realizaram um estudo em escolas austríacas, sobre crianças agressivas e vitimizadas, numa amostra de 1.594 alunos do 8º ano. Partindo da identificação de quatro grupos de sujeitos com diferentes envolvimento em comportamentos de *bullying* (agressores, vítimas, vítimas-agressivas e não envolvidos), os autores verificaram que o grupo dos alunos agressivos evidenciavam uma maior prontidão para a resolução de conflitos através da força física e encontravam-se envolvidos noutros comportamentos anti-sociais na escola. Grande parte destes alunos manifestava ainda uma visão negativa tanto da escola como dos professores.

Bélgica

Na Bélgica, Bijttebier e Vertommen (1998), avaliaram a relação estabelecida entre comportamentos de *bullying* e estratégias de *coping* utilizadas, nomeadamente a procura de suporte social, a resolução de problemas, o distanciamento, a internalização e externalização. Numa amostra de 329 crianças do 4º ao 6º ano de escolaridade, verificaram que a vitimização se relaciona com a internalização enquanto que o *bullying* se associa tanto à externalização como à falta de estratégias de resolução de problemas. Encontrou-se ainda uma relação positiva entre vitimização e procura de suporte social.

No âmbito das práticas educativas familiares e estratégias de resolução de conflitos, Stevens, De Bourdeaudhuij e Van Oost (2002), investigaram, numa amostra de 1.719 alunos dos 10 aos 13 anos de idade a frequentar o 5º e 6º ano de escolaridade, as diferenças entre agressores, vítimas e vítimas-agressivas. Foram também avaliadas as diferenças entre a percepção dos alunos e dos seus respectivos pais nessas dimensões. Ao nível da percepção que os alunos tinham das suas famílias, verificaram-se diferenças significativas entre os alunos agressores, vítimas e vítimas-agressivas, relativamente à percepção dos pais, não se verificaram diferenças entre os grupos, sendo, no geral, a sua percepção da família mais positiva do que a dos respectivos filhos (independentemente do seu tipo de envolvimento em comportamentos de *bullying*).

Escócia

Na Escócia, as investigações mais recentes abordam temáticas associadas ao *bullying* bastante diversificadas, sendo particularmente de realçar os estudos de três equipas de investigadores.

Numa perspectiva abrangente do fenómeno, Karatzias, Power e Swanson (2002), numa amostra de 425 alunos do 1º ao 6º ano de escolaridade, tiveram como objectivo estudar as diferenças entre agressores, vítimas, vítimas-agressivas e não envolvidos, numa variedade de variáveis demográficas, escolares, de bem-estar e de personalidade. Optando por tratar de duas diferentes formas os dados recolhidos,

obtiveram resultados diferentes. Tratando os grupos individualmente, verificou-se que os mesmos diferiam relativamente à dimensão da auto-estima social (face aos pares), manifestando os agressores níveis significativamente mais elevados do que as vítimas. Tratando os agressores e ambos os grupos de vítimas como um só grupo (considerado como o grupo com envolvimento em comportamentos de *bullying*), observaram-se diferenças significativas por comparação ao grupo de alunos sem envolvimento numa variedade de variáveis, incluindo escolares, de bem-estar e de personalidade. Os autores salientam que, no geral, os alunos que se envolvem em comportamentos de *bullying* (independentemente do tipo de envolvimento) se encontram numa posição desvantajosa relativamente a todas as variáveis consideradas.

Com o objectivo de examinar o efeito de algumas variáveis na procura de suporte por parte dos alunos vitimizados, Hunter, Boyle e Warden (2004) realizaram a sua investigação numa amostra de 830 alunos dos 9 aos 14 anos de idade. Como principais resultados destacaram-se as variáveis “género sexual”, “expectativas de mudança” e “emoções negativas” como preditoras significativas do grau em que os alunos vitimizados procuram ajuda. Especificamente, as raparigas procuram mais frequentemente ajuda do que os rapazes, assim como os alunos com maiores expectativas de mudança ou que vivenciam elevados níveis de emoções negativas.

Young e Sweeting (2004), estudaram o fenómeno *bullying* a partir da abordagem do desenvolvimento e construção do género (*gender diagnosticity approach*⁷), numa amostra de 2.194 alunos com 15 anos de idade. Os resultados demonstraram que, independentemente do sexo dos alunos, o papel de masculinidade encontrou-se positivamente associado ao de agressor, enquanto que o papel de feminilidade se encontrou negativamente associado. Verificou-se ainda que os rapazes atípicos quanto ao seu género manifestavam índices superiores de vitimização, solidão e stress, bem como um menor número de amigos, comparativamente aos seus colegas (considerados típicos relativamente ao seu género).

⁷ Baseia-se em indicadores discriminativos entre os géneros, estimando a probabilidade de um sujeito ser masculino ou feminino baseada em interesses relacionados com o género (interesses ocupacionais, preferências, passatempos ou outras actividades).

Espanha

Em Espanha, Ruiz (1994) e Ortega (1994) procuraram caracterizar os comportamentos de *bullying* em alunos do ensino secundário de Sevilha. Numa amostra de 575 jovens dos 14 aos 16 anos de idade, e utilizando uma versão do questionário de Olweus, os autores constataram que os comportamentos mais frequentes a que os jovens se vêm submetidos se inserem na categoria dos insultos e rumores, seguidos pelo isolamento e exclusão e, em menor frequência, os danos físicos e as ameaças. Deste modo, os alunos em idade escolar mais avançada (ensino secundário), tendem a maltratar-se preferencialmente através de comportamentos verbais e menos através de comportamentos físicos. A grande maioria das vítimas afirma ainda que o agressor pertence à sua turma, sendo o contexto da sala de aula, seguido do recreio, o cenário onde mais frequentemente ocorrem esses comportamentos de *bullying*. Por último confirmaram ainda um decréscimo do *bullying* com a idade.

Num estudo de âmbito nacional de Barrio et al. (2001), sobre a incidência e características do fenómeno *bullying* entre alunos do ensino secundário, os autores consideraram, à data, que em Espanha o quadro não seria alarmante. Numa amostra de 3.000 alunos e 300 professores, a agressão verbal foi considerada como a forma mais frequente de comportamento de *bullying* (cerca de 40% da amostra), e, à semelhança de outros estudos, verificou-se que os rapazes manifestavam e vivenciavam mais comportamentos de *bullying* do que as raparigas (à excepção do comportamento de “espalhar rumores”). Relativamente aos anos de escolaridade, observou-se uma tendência progressiva para a diminuição da incidência de comportamentos de *bullying*, sendo o primeiro ano de escolaridade do ensino secundário o que manifestava os níveis mais elevados.

França

Num trabalho de carácter mais abrangente no âmbito da violência escolar, Debardieux (1996), apresenta uma síntese dos resultados obtidos ao fim de 5 anos de

pesquisa numa amostra de 14.000 alunos e perto de 1.000 professores e outros profissionais. O autor defende que a violência escolar se pode considerar em três grandes níveis: ao nível de crimes e delitos previstos no Código Penal (tais como roubos, extorsão ou tráfico de estupefacientes); ao nível de incivilidades, como “*des menaces contre l’ordre établi, transgressant les codes élémentaires de la vie en société, le code des bonnes manières*” (Roché, 1993, citado por Debardieux, 1996); ou ainda ao nível de um sentimento de insegurança. Defendendo que a violência escolar não se trata essencialmente de crimes e delitos, o autor enquadra-a em termos de incivilidade e sentimentos de insegurança, perspectiva igualmente partilhada por Clemence (2001). Comparando alguns resultados ao nível da percepção de fenómenos de violência escolar, verifica-se que entre os alunos a violência é primeiramente percebida como física (as brigas e as lutas) e, em menor grau, como a injúria. No caso dos professores, a violência verbal (injúria e observações verbais raciais) assume-se como a forma de vitimização entre alunos mais frequentemente mencionada (por 58% dos professores).

Choquet e Ledoux (1993, citado por Leichtnam, 1999), realizaram um estudo nacional em 186 estabelecimentos de ensino, numa amostra de 12.466 alunos entre os 11 e os 18 anos, ao nível das condutas agressivas e de vitimização. No genérico, a violência na escola, tanto ao nível dos agressores como das vítimas, assumiu percentagens mais elevadas nas cidades comparativamente a zonas rurais. Verificou-se que 63% dos jovens já tinham manifestado reacções agressivas, calculando-se que perto de um em cada cinco jovens o tenham feito numa base regular. No âmbito de diferenças observadas entre os géneros sexuais, os rapazes manifestaram mais comportamentos agressivos do que as raparigas (28% e 14% respectivamente), e são mais frequentemente vitimizados (21% e 10% respectivamente). Contrariamente a dados obtidos noutras investigações, a percentagem de comportamentos de vitimização manifestou uma tendência para aumentar com a idade.

Grécia

A investigação no âmbito do fenómeno *bullying*, realizada na Grécia, é bastante recente, destacando-se fundamentalmente os trabalhos iniciais de Andreou, com alunos do 4º ao 6º ano de escolaridade.

Em 2001, Andreou procurou investigar a relação entre o envolvimento em comportamentos de *bullying*, estratégias de *coping* e auto-conceito. Entre os resultados obtidos, verificou que elevados níveis de vitimização se associavam a baixos níveis em todos os domínios do auto-conceito (académico, social, desportivo, físico, comportamental e auto-estima global), assim como a elevados níveis de estratégias de *coping* internalizantes. Os alunos agressores do sexo masculino, associaram-se, por seu lado, a elevados níveis de estratégias de *coping* externalizantes. Em 2004, a autora examinou a relação entre o envolvimento em comportamentos de *bullying* e maquiavelismo (falta de fé na natureza humana, manipulação, desonestidade e desconfiança), e auto-eficácia. Observou-se que os alunos vítimas-agressivas manifestavam os níveis mais elevados de maquiavelismo, mostrando-se similares ao grupo das vítimas nos seus níveis de auto-eficácia para a assertividade, e similares ao grupo dos agressores relativamente aos seus níveis de auto-eficácia para a agressão. No mesmo ano, Andreou e Metallidou, avaliaram a ligação entre cognição social e académica e o envolvimento em comportamentos de *bullying*, considerando os alunos agressores e vítimas, assim como os auxiliares do agressor, reforçadores do agressor, defensores das vítimas e observadores passivos.

Ainda em 2004, foi realizado um outro trabalho com o objectivo de identificar algumas variáveis preditivas do futuro envolvimento em comportamentos de *bullying*, numa amostra de 202 adolescentes dos 12 aos 15 anos de idade (Kokkinos & Panayiotou, 2004). Explorando a associação entre desordens de oposição, desordens de conduta, auto-estima e tipo de envolvimento, os autores verificaram que as desordens de conduta associadas, à baixa auto-estima, eram preditivas do comportamento de *bullying* (enquanto agressores), e as desordens de oposição associadas à baixa auto-estima eram preditivas do comportamento de vitimização. Observou-se ainda que o grupo de alunos vítimas-agressivas manifestava os índices mais elevados de desordens de conduta.

Mais recentemente, em 2005, salientam-se três outras investigações em diferentes domínios. Numa amostra de 310 alunos do 5º, 6º, 8º e 9º ano de escolaridade, Kyrgiopoulos (2005) procurou investigar a incidência de comportamentos de *bullying* e de vitimização explorando a sua relação com o género sexual e ano de escolaridade. A incidência de vitimização frequente foi de 4.2%, sendo que 72.6% dos alunos referiram raramente ou nunca terem sido vitimizados. Relativamente à agressão frequente, verificou-se uma incidência de 0.3%, havendo 95.2% dos alunos que referiram raramente ou nunca terem agredido os colegas. Ao nível do género sexual, constatou-se que os rapazes se envolviam mais frequentemente em comportamentos de *bullying* do que as raparigas.

Psalti (2005) realizou o seu estudo numa amostra de 129 alunos de escolas primárias e secundárias, com o objectivo de determinar os termos utilizados pelos alunos gregos para descrever os comportamentos que constituem diferentes expressões de *bullying*, bem como explorar algumas características do fenómeno (ocorrência, frequência e associação ao género sexual). Deparando-se com a inexistência de um termo específico que abrangesse todas as manifestações comportamentais de *bullying*, a autora verificou um envolvimento superior dos rapazes, comparativamente às raparigas (seja como vítimas seja como agressores), oscilando a frequência dos episódios entre “raramente” e “diariamente”.

Por último, Stamos, Pavlopoulos e Motti-Stefanidi (2005) procuraram conhecer a relação entre comportamentos de *bullying* e disposição depressiva, numa amostra de 485 alunos do 5º e 6º ano de escolaridade. Utilizando instrumentos de auto-resposta, os autores avaliaram a incidência de comportamentos de *bullying* e de vitimização (físicos, verbais e indirectos), tendo observado uma percentagem similar de agressores e vítimas (15%), 30% de alunos vítimas-agressivas e 40% de alunos sem envolvimento. Verificaram ainda que os alunos vítimas-agressivas manifestaram os índices mais elevados de afectos negativos, ao passo que os alunos sem envolvimento manifestaram os mais baixos, tendo os agressores e as vítimas obtido níveis semelhantes e intermédios entre estes dois grupos.

Holanda

Mooij (1998), baseando-se em dados de amostragens nacionais, analisa algumas variáveis pessoais e ambientais associadas ao *bullying*, com o objectivo de propor algumas medidas preventivas que visem a promoção do comportamento prossocial.

Mais recentemente, salientam-se as investigações de Fekkes, Pijpers e Verloove-Vanhorick (2004) e de Wal (2005), ambas no domínio da saúde.

Fekkes, Pijpers e Verloove-Vanhorick avaliaram a associação entre comportamentos de *bullying* e queixas psicossomáticas e depressão, numa amostra de 2.766 alunos dos 9 aos 12 anos de idade. Considerando apenas os comportamentos de *bullying* frequentes (“algumas vezes por mês ou muito frequentemente”), os autores observaram uma incidência de 80.2% de alunos não envolvidos, 14.2% de vítimas, 3.5% de agressores e 2.1% de vítimas-agressivas. Entre outros, os resultados demonstraram que os alunos envolvidos em comportamentos de vitimização apresentam uma maior probabilidade de manifestarem depressão e sintomas psicossomáticos, comparativamente aos alunos não envolvidos.

Wal, numa amostra de 4.721 alunos do 7º e 8º ano de escolaridade, procurou examinar de que forma os agressores proactivos e reactivos diferiam dos alunos não envolvidos em comportamentos de *bullying*, em três indicadores de saúde psicossocial (depressão, ideação suicida e comportamento delinquente). O autor verificou que a depressão e a ideação suicida era mais prevalente entre alunos agressores reactivos, seguido dos agressores proactivos e, em menor grau, entre os alunos não envolvidos. Por outro lado, o comportamento delinquente mostrou-se mais comum entre os alunos agressores proactivos seguido dos reactivos.

Inglaterra

Em Inglaterra, são inúmeros os trabalhos levados a cabo no âmbito do fenómeno *bullying* (Quadro n.º 7), merecendo algum destaque as múltiplas publicações de Michael Boulton, de Peter Smith e de Sonia Sharp.

Quadro n.º 7: Síntese de alguns estudos em Inglaterra

Autor	Sujeitos	Resultados
Branwhite (1994)	836 alunos do 7º ano	<u>Objectivo</u> : conhecer os níveis de exposição dos alunos a comportamentos de <i>bullying</i> , bem como a outros acontecimentos de vida potencialmente stressantes. <u>Resultados</u> : a incidência do fenómeno de <i>bullying</i> revelou-se superior ao nível do 3º ciclo por comparação a anos de escolaridade anteriores. Os rapazes encontram-se mais frequentemente sujeitos a situações de abuso físico de variada natureza. Segundo o autor, a exposição a situações de <i>bullying</i> exerce um efeito cumulativo quando combinado com outros acontecimentos de vida stressantes.
Siann et al. (1994)	1.139 alunos de escolas secundárias	<u>Objectivo</u> : comparar percepções sobre <i>bullying</i> entre diferentes escolas londrinas e diferentes etnias. <u>Resultados</u> : não se observaram diferenças significativas entre os grupos étnicos seja ao nível da percepção como da vivência de situações de <i>bullying</i> . Ao nível do género sexual, os rapazes vivenciam significativamente mais situações de <i>bullying</i> (seja como agressores ou como vítimas) do que as raparigas.
Williams et al. (1996)	2.962 alunos do 4º ano	<u>Objectivo</u> : avaliar a incidência de <i>bullying</i> na escola primária e examinar a sua associação com perturbações na infância. <u>Resultados</u> : verificou-se uma associação entre vitimização e alguns sintomas, nomeadamente dificuldades em adormecer, enurese, tristeza, dores de cabeça e de barriga.
Mynard e Joseph (1997)	179 alunos entre os 8 e 13 anos de idade	<u>Objectivo</u> : investigar a associação entre <i>bullying</i> e algumas dimensões de personalidade. <u>Resultados</u> : observou-se que elevados níveis de vitimização se associavam a baixos níveis na escala de extroversão e elevados na escala de neurose, enquanto elevados níveis de agressividade se associavam a elevados índices em ambas as escalas de neurose e psicose. A vitimização encontrou-se também associada à introversão.
Salmon, James e Smith (1998)	904 alunos do 8º ao 11º ano	<u>Objectivo</u> : avaliar sintomas de ansiedade, depressão e auto-estima em crianças agressoras e vítimas por comparação às não envolvidas. <u>Resultados</u> : os dados indicam que as crianças vítimas tendem a frequentar anos de escolaridade mais baixos e a serem mais ansiosas do que as não envolvidas em comportamentos de <i>bullying</i> . Os agressores mantêm níveis de ansiedade semelhantes ou mais baixos que os seus pares, mas valores elevados de depressão.
Naylor e Cowie (1999)	1.836 alunos do 7º e 9º ano e 226 professores	<u>Objectivo</u> : avaliar a eficácia da implementação de um sistema de suporte dos pares. <u>Resultados</u> : apesar do suporte dos pares não resultar num declínio do <i>bullying</i> , esse mesmo suporte foi percebido como eficaz na redução dos efeitos negativos da vitimização.
Mynard e Joseph (2000)	812 alunos entre os 11 e 16 anos de idade	<u>Objectivo</u> : desenvolver uma escala multidimensional de vitimização entre os pares. <u>Resultados</u> : procedeu-se à construção de uma escala com 4 principais factores: vitimização física; vitimização verbal; manipulação social e ataques à propriedade.

Os primeiros trabalhos de Boulton sobre *bullying* remontam ao início da década de 90 (Boulton & Smith, 1994; Boulton & Underwood, 1992). Numa tentativa de caracterizar o fenómeno, níveis de incidência e diferenças associadas ao género sexual, Boulton e Underwood (1992) debruçaram-se sobre uma amostra de alunos de 8-9 anos e 11-12 anos. Salientou-se nos seus resultados, uma superioridade nas percentagens de rapazes, envolvidos como agressores e vítimas, comparativamente às raparigas. Em anos posteriores o autor aprofundou outras dimensões relacionadas com o fenómeno.

Procurando uma associação entre comportamentos de *bullying* e auto-conceito, Boulton e Smith (1994), numa amostra de 158 alunos com idades compreendidas entre os 8 e os 9 anos, verificaram que os alunos vitimizados apresentavam níveis mais baixos, comparativamente aos restantes alunos, nos domínios do auto-conceito atlético, social e auto-estima global. Por outro lado, no grupo de crianças de estatuto sociométrico rejeitado, observou-se um elevado número de alunos agressores e vítimas, apresentando estes menores probabilidades, que os restantes alunos, de pertencerem ao grupo de alunos mais populares.

Direccionando a sua investigação para questões relacionadas com o género sexual, Boulton (1996 a), numa amostra de 192 alunos dos 8 aos 10 anos de idade, procurou analisar a correspondência entre o número de rapazes e raparigas vítimas de, respectivamente, rapazes e raparigas agressores. Face aos dados obtidos, observou-se que mais rapazes do que raparigas agredem os colegas, contudo tendem a seleccionar significativamente mais rapazes como vítimas, enquanto que, nas raparigas, não se observou uma diferença significativa quanto ao número de colegas, do mesmo sexo ou do sexo oposto, que eram seleccionados como vítimas.

Encontrando-se ciente do papel que os professores podem desempenhar na prevenção e gestão dos comportamentos de *bullying*, este autor procurou determinar, numa amostra de 138 professores do ensino pré-escolar até ao 3º ciclo de escolaridade, as percepções e atitudes face ao *bullying*, bem como as crenças face à sua capacidade para lidar com esses comportamentos (Boulton, 1997).

Com o intuito de examinar a associação entre vitimização e redes de amizade, Boulton et al. (1999 b), seleccionou uma amostra de 170 jovens adolescentes, com idade média de 11 anos. Os resultados permitiram confirmar a hipótese de que a

amizade funciona como um factor protector no desenvolvimento dos jovens, uma vez que os alunos com mais amigos recíprocos na sua turma recebiam um menor número de nomeações como vítimas, enquanto que os alunos com um menor número de amizades recíprocas no seio da turma, recebiam significativamente mais nomeações como vítimas.

Outra linha de investigação tem sido levada a cabo por Peter Smith, numa variedade de estudos com objectivos diversificados e diferentes colaboradores. Whitney e Smith (1993) realizaram em conjunto um aprofundado estudo numa amostra de 6.758 alunos dos 8 aos 16 anos de idade, com o objectivo de conhecer a natureza e extensão do fenómeno *bullying*, em escolas inglesas, do 1º ao 3º ciclo de escolaridade. À semelhança de outros trabalhos, observaram no grupo dos alunos agressores, uma superioridade nas percentagens de rapazes comparativamente às raparigas, e um decréscimo na frequência dos comportamentos de *bullying* consoante o aumento da escolaridade. Chamar nomes aos colegas foi o comportamento identificado como mais frequente em qualquer ciclo de escolaridade (cerca de 50% do total dos comportamentos referidos), seguido de outros como a agressão física, a ameaça e os rumores.

Rivers e Smith (1994) procuraram estabelecer uma associação entre idade e género sexual, consoante os diferentes tipos de comportamento de *bullying* (físico, verbal e indirecto), numa amostra de 7.000 alunos dos 8 aos 16 anos de idade. Os autores observaram um decréscimo na manifestação dos comportamentos de *bullying* do ensino primário para o ensino secundário. Os rapazes manifestaram mais comportamentos directos físicos do que as raparigas, e estas mais comportamentos indirectos do que os rapazes, não se tendo verificado diferenças entre os sexos na manifestação de comportamentos de *bullying* verbais.

Smith, Cowie e Berdondini (1994), salientando as vantagens do trabalho de grupo cooperativo, enquanto promotor de determinadas competências sociais, e estando cientes de que as atitudes face ao mesmo variam consoante o grau de popularidade e agressividade dos alunos, constataram no seu estudo que o grupo de rapazes rejeitados, não só manifestavam aversão ao trabalho de grupo cooperativo, como também pertenciam simultaneamente, na sua quase totalidade, às categorias de alunos agressores e de alunos vítimas-agressivas. Deste modo, não só os níveis de

rejeição social pelos pares como também a manifestação de comportamentos agressivos, se associam à atitude negativa face ao trabalho de grupo, o que, por seu lado, diminui as oportunidades destas crianças de promoverem o seu próprio desenvolvimento social de um modo mais positivo. Contrariamente, as raparigas, independentemente do seu estatuto sociométrico ou do seu envolvimento em comportamentos de *bullying*, evidenciaram, no geral, uma atitude positiva face ao trabalho de grupo cooperativo.

Com o intuito de conhecer as percepções que 60 alunos do 2º ano tinham sobre *bullying*, com idades compreendidas entre os 6 e 7 anos, Smith e Levan (1995), obtendo uma elevada consistência nas respostas, verificaram a existência de uma boa compreensão do fenómeno por parte das crianças, encontrando-se incluídas no seu significado, tanto formas directas como indirectas de comportamento *bullying*.

Havendo literatura que suporta o declínio do comportamento *bullying* à medida que os alunos vão sendo mais velhos, Smith, Madsen e Moody (1999), procuraram testar algumas hipóteses que servissem de explicação para esse decréscimo. Numa amostra de 207 alunos dos 5 aos 19 anos de idade, os autores confirmaram duas hipóteses: o facto dos alunos mais novos terem um número superior de colegas na escola, mais velhos do que eles, que possam ser eventuais agressores, por comparação aos mais velhos (que vão tendo progressivamente cada vez menos colegas mais velhos do que eles na escola); e o facto dos alunos mais novos ainda não terem adquirido competências sociais e de assertividade, para lidar eficazmente com os incidentes de *bullying* ou para os desencorajar.

Em 2001, Smith, Shu e Madsen, no âmbito de um estudo sobre as características dos alunos vitimizados, voltam a realçar este aspecto, defendendo que à medida que as crianças vão sendo mais velhas vão adquirindo estratégias de *coping* mais eficazes para lidar com os comportamentos de *bullying*, salientando que o choro (uma forma de submissão) se mostra particularmente inadaptado nestas circunstâncias, tendendo a declinar com a idade.

Sharp interessou-se particularmente pelo grau e duração dos efeitos negativos vivenciados pelas vítimas de *bullying*. Num primeiro trabalho, com uma amostra de 723 alunos do 8º ao 11º ano de escolaridade, a autora procurou identificar o grau em que o *bullying* era sentido como um acontecimento stressante, bem como as reacções

face à vivência de episódios de vitimização (Sharp, 1995). Os resultados indicaram que, no genérico, os alunos percebem o *bullying* como um acontecimento stressante (11% dos sujeitos entendem-no como extremamente stressante), manifestando a maior parte, sentimentos de irritabilidade como resultado da vitimização. De realçar que um terço dos alunos evidenciou sentimentos de pânico, nervosismo e falta de concentração na escola.

No seguimento destes objectivos, Sharp (1996) procurou estabelecer uma relação entre níveis de stress, vivenciados como resultado da vitimização, auto-estima e estilos de resposta face à vitimização. Tanto os alunos com elevada como com baixa auto-estima evidenciaram semelhante probabilidade de serem vítimas de *bullying*. Contudo, a associação de estilos de resposta passivos/submissos a uma baixa auto-estima, correlacionou-se positivamente a níveis de stress mais elevados, comparativamente a alunos com uma elevada auto-estima e estilos de resposta activos (sejam eles agressivos ou assertivos).

Alargando o seu campo de estudo às questões relacionadas com a vitimização de longo termo, Sharp, Thompson e Arora (2000), numa amostra de 92 alunos com idades entre os 13 e 14 anos, estabeleceu uma relação entre a intensidade de stress vivenciado e a duração da experiência de vitimização. Os dados obtidos suportam a hipótese inicial de que os níveis de stress se correlacionam significativamente com a duração da vitimização.

Mais recentemente, vale ainda a pena referenciar a investigação de Woods e Wolke (2004) realizada numa amostra de 1.016 alunos da escola primária (dos 6 aos 9 anos de idade), com o objectivo de estudar a associação entre os comportamentos de *bullying* e o desempenho académico. Contrariamente ao que se esperava, verificou-se que um elevado desempenho académico no 2º ano de escolaridade era preditivo do envolvimento em comportamentos de *bullying* relacionais, nomeadamente de exclusão social, no 4º ano.

Irlanda

Na Irlanda, um dos primeiros estudos neste domínio foi realizado por Byrne (1994 b) com o objectivo de caracterizar alunos agressores e vítimas relativamente a

algumas características físicas, psicológicas, de personalidade e comportamentais. Baseando-se numa amostra de 1.302 alunos com idades compreendidas entre os 8 e os 16 anos, o autor observou diferenças entre os grupos de alunos, relativamente ao género sexual, auto-estima, depressão e retraimento social.

Mais recentemente, destacam-se fundamentalmente os trabalhos de O'Moore. Manifestando uma preocupação com a necessidade de implementação de programas de treino para professores, no sentido da aquisição de competências para fazer face ao *bullying*, a autora destaca em particular o papel desempenhado pela auto-estima dos alunos (O'Moore, 2000). No seguimento dessas preocupações, O'Moore e Kirkham (2001) realizaram um trabalho com o objectivo de conhecer a associação entre auto-estima e *bullying*. Tendo por base uma amostra de 8.249 alunos, com idades compreendidas entre os 8 e os 18 anos, os dados mostraram que os alunos que se envolvem em comportamentos de *bullying* (seja como agressores, vítimas ou vítimas-agressivas) apresentam níveis significativamente inferiores de auto-estima global, por comparação aos alunos não envolvidos, sendo o grupo das vítimas-agressivas o que manifesta os níveis mais baixos. Verificou-se também que a frequência de ocorrência de episódios de *bullying* influenciava os níveis de domínios específicos do auto-conceito. Com base nos seus resultados, os autores salientam o facto da elevada auto-estima funcionar como uma protecção relativamente ao envolvimento em comportamentos de *bullying*.

Numa perspectiva mais clínica, Connolly e O'Moore (2003) procuraram avaliar os índices de psicoticismo, neuroticismo e extroversão, numa amostra de 228 alunos agressores dos 6 aos 16 anos. As autoras verificaram que as crianças agressoras exibem uma maior inibição emocional bem como uma relação ambivalente com os familiares (pai, mãe e irmãos), obtendo igualmente níveis mais elevados de psicoticismo, neuroticismo e extroversão, comparativamente às crianças não agressoras.

Itália

Em Itália alguns trabalhos foram também realizados neste âmbito, tendo um dos primeiros sido conduzido por Genta et al. (1996), numa amostra de 1.379 alunos,

dos 8 aos 14 anos com o intuito de conhecer as percentagens de envolvimento em comportamentos de *bullying*, tipos de comportamento e locais de ocorrência. No geral, os autores observaram um decréscimo dos comportamentos de *bullying* com a idade, sendo a agressão mais frequentemente perpetrada pelos rapazes, e pertencendo o agressor à mesma turma que as vítimas.

Numa amostra mais reduzida, Berdondini e Smith (1996) investigaram a relação entre o envolvimento dos alunos em situações de *bullying* e algumas características do sistema familiar. Numa amostra de 60 alunos, com idades compreendidas entre os 8 e os 11 anos, os autores avaliaram as dimensões de coesão e poder na família. Os dados obtidos evidenciam a ausência da figura paterna em alunos envolvidos em comportamentos de *bullying*, mostrando igualmente uma fraca coesão face aos pais. Nos alunos vitimizados, observou-se uma elevada incidência de dependência das figuras parentais.

Bacchini, Fusco e Occhinegro (1999), com uma amostra de 523 rapazes e 407 raparigas a frequentar o 3º ciclo, debruçaram-se sobre algumas características do fenómeno *bullying*. Utilizando um questionário de auto-preenchimento, identificaram 187 agressores, 177 vítimas e 104 vítimas-agressivas. Ao descreverem episódios relativos ao seu envolvimento, verificou-se que enquanto os agressores se focalizavam mais nas formas de agressividade visíveis e directas, as vítimas consideravam igualmente as formas de agressão relacional e indirecta, nos seus relatos. Os resultados obtidos sustentaram ainda a existência de diferenças entre os géneros relativamente ao tipo de agressão preferencialmente utilizada.

Outros autores procuraram conhecer e comparar as percepções de alunos e professores, sobre algumas dimensões do comportamento de *bullying*, nomeadamente a intencionalidade, a desigualdade de poder, a repetição e a tipologia da agressão (Menesini, Fonzi & Smith, 2002). Numa amostra de 20 professores e 87 alunos de escolas primárias e 40 professores e 47 alunos de escolas secundárias (num total de 134 alunos com idades compreendidas entre os 8 e os 14 anos) os autores procuraram verificar se a compreensão deste fenómeno era similar ou diferente entre ambos os grupos. Observou-se que, tanto para os professores como para os alunos, havia uma clara distinção entre os vários tipos de comportamentos de *bullying* e outras brigas ou agressões (envolvendo dois ou mais sujeitos de força ou poder

semelhante). Verificou-se, contudo, que as dimensões de exclusão social e *bullying* verbal eram sistematicamente menos referenciadas pelos professores. Os autores inferem que grande parte dos professores não se encontra ciente dos conflitos e comportamentos negativos que ocorrem entre os alunos.

Tani et al. (2003), dedicaram a sua atenção aos papéis desempenhados pelos alunos envolvidos em comportamentos de *bullying*, directo e indirecto, no sentido de avaliarem alguns traços de personalidade que pudessem contribuir para o seu envolvimento. Classificando os sujeitos da amostra como agressores, vítimas, defensores das vítimas, e não envolvidos, os autores encontraram elevados índices de instabilidade emocional e baixos níveis de amizade e simpatia relativamente aos seus pares, em ambos os grupos de alunos agressores e vítimas. Os alunos vitimizados evidenciavam, ainda, baixos índices de consciência moral. Relativamente aos alunos que desempenhavam um papel de defensores das vítimas, observaram-se elevados sentimentos de amizade, simpatia e dedicação face aos seus colegas. A introversão e independência surgiam mais frequentemente entre os alunos não envolvidos.

Finalmente, importa realçar os contributos de Anna Baldry, cujos trabalhos têm abrangido as mais diversas variáveis associadas ao fenómeno *bullying*. Baseando-se numa amostra de 238 alunos, com idades compreendidas entre os 11 e os 14 anos, Baldry e Farrington estudaram o fenómeno *bullying* sobre diferentes ângulos. Em 1998, os autores salientaram a necessidade de se estudar separadamente os diferentes grupos de alunos envolvidos em comportamentos de *bullying*, nomeadamente os que manifestam unicamente comportamentos agressivos, os que manifestam unicamente comportamentos de vitimização e um terceiro grupo com um duplo envolvimento (alunos vítimas-agressivas), o qual não deveria ser inserido em nenhum dos outros dois grupos. Com base nos resultados obtidos, Baldry e Farrington (1998) sugerem a associação entre algumas características pessoais e os agressores (na sua grande maioria rapazes com fracos comportamentos pró-sociais), bem como as vítimas (na sua grande maioria raparigas com uma baixa auto-estima), enquanto que nas vítimas-agressivas a associação se tornava mais forte no âmbito dos estilos parentais. Em 1999, os mesmos autores, publicaram alguns dados no âmbito da incidência e natureza do fenómeno *bullying*, realçando o facto dos rapazes serem mais frequentemente alvo de *bullying* directo, e as raparigas mais

frequentemente alvo de *bullying* indirecto. Finalmente, em 2000, debruçaram-se sobre os estilos parentais dos alunos, encontrando uma forte associação entre pais autoritários e a manifestação de comportamentos de *bullying* por parte dos seus filhos.

Mais recentemente, Baldry (2004), numa amostra de 661 alunos dos 11 aos 15 anos de idade, procurou determinar os efeitos dos comportamentos de *bullying* e vitimização, directos e indirectos, a nível escolar e de saúde física e mental. Verificou-se que as raparigas apresentavam um risco superior para todas as queixas internalizantes (retraimento, queixas somáticas, ansiedade e depressão). Por outro lado, a agressão directa não se mostrou um preditor significativo de uma pobre saúde mental e somática, ao passo que a agressão indirecta se mostrou preditiva de sintomas de ansiedade, depressão e comportamentos de retraimento.

Malta

Preocupado com as reacções manifestadas após incidentes de *bullying*, Borg (1998) realizou um trabalho em Malta, com 6.282 alunos de escolas primárias e secundárias. Como principal objectivo, este autor debruçou-se sobre as reacções emocionais associadas ao *bullying*, manifestadas tanto pelos alunos agressores como pelos alunos vítimas. Com base nos dados obtidos, verificou-se que as vítimas vivenciavam, na maior parte das vezes, sentimentos de vingança, raiva e pena de si próprios, enquanto os agressores manifestam principalmente arrependimento ou indiferença. Borg realça ainda outras diferenças, encontradas ao nível do género sexual, nomeadamente a tendência das raparigas vitimizadas manifestarem significativamente mais sentimentos de pena de si próprias, enquanto que os rapazes vitimizados manifestavam mais sentimentos de vingança. Relativamente aos anos de escolaridade, as vítimas que frequentavam o ensino secundário tendiam a sentir mais raiva e espírito vingativo do que as vítimas que frequentavam o ensino primário. Este autor defende que a compreensão do fenómeno *bullying* se torna incompleta se não se levar em consideração as reacções emocionais a ele associadas, bem como as suas implicações no âmbito da resolução do problema.

Baseando-se na mesma amostra, Borg (1999) aprofundou o seu estudo, realçando outras dimensões como a natureza e incidência dos comportamentos de *bullying*. Relativamente às formas mais comuns de *bullying*, o autor identificou três comportamentos de vitimização (mentir acerca do aluno-alvo, chamar nomes/insultar e bater) e três comportamentos de agressão (bater, excluir e chamar nomes/insultar). Identificou ainda os locais mais comuns onde ocorrem incidentes de *bullying*, sendo eles o recreio e a sala de aula.

Portugal

Beatriz Pereira et al. (1996), realizaram um dos primeiros trabalhos de investigação sobre *bullying* em Portugal. Numa amostra de 6.197 alunos do 1º e 2º ciclos de escolaridade do distrito de Braga, recolheram uma série de dados que lhes permitiram o conhecimento da frequência de comportamentos de agressão e vitimização na escola, bem como as diferenças associadas ao sexo, ano de escolaridade, locais de ocorrência e área da escola (urbana ou suburbana). O insulto assumiu-se como o tipo de agressão mais frequentemente referenciado pelos alunos (em mais de 50% dos casos), seguido da agressão física. 78% dos alunos identificaram o recreio como o local onde ocorrem mais agressões, seguido da sala de aula e dos corredores. À semelhança de outras investigações, a proporção de agressores mostrou-se superior no sexo masculino.

Em 1998, Vale e Costa realizaram um estudo exploratório no âmbito da violência escolar, no sentido de alcançar uma melhor caracterização e compreensão de um fenómeno tão multifacetado e com implicações tão evidentes, ao nível da qualidade do ensino, bem como do bem-estar psicológico dos próprios alunos. Tendo como principal objectivo a caracterização do fenómeno da violência ao nível do 3º ciclo e ensino secundário, a amostra foi constituída por 4.925 alunos a frequentar o 8º e 11º ano de escolaridade, em 142 escolas de todo o país, onde se procurou realizar um levantamento dos comportamentos e situações considerados como violência.

As categorias comportamentais ou situacionais consideradas foram relativas unicamente à vitimização (vivenciada e observada), não se encontrando resultados referentes aos perpetradores desses mesmos comportamentos (Quadro n.º 8).

Quadro n.º 8: Categorias comportamentais de violência escolar (Vale & Costa, 1998)

Categoria	Contexto específico de ocorrência
Agressão física	- ser vítima - observar a vitimização (de alunos, professores e funcionários)
Agressão verbal	- ser vítima - observar a vitimização (de alunos, professores e funcionários)
Agressão sexual	- ser vítima - observar ou ter conhecimento da vitimização de alunos
Consumo de substâncias	- ser vítima - observar a vitimização de alunos
Vandalismo	- ser vítima - observar a vitimização (de alunos, professores e funcionários)
Vandalismo na escola	- danos à propriedade da escola

O genérico das categorias foram tratadas de modo a se conhecerem os seus níveis de incidência dentro e fora da escola, a sua associação ao ano de escolaridade e ao género sexual. Dos resultados obtidos, cabe salientar que a agressão de que os alunos mais mencionaram ter sido vítimas, se refere à física e verbal, assumindo-se, de modo semelhante, como as formas de agressão mais observadas. Relativamente ao género sexual e ao ano de escolaridade, verificou-se que, dos alunos vitimizados, a grande maioria é constituída por rapazes mais novos (ou seja, a frequentarem o 8º ano de escolaridade).

Preocupado com a associação de comportamentos violentos na escola e algumas variáveis do contexto familiar, Feliciano Veiga realizou um estudo em escolas do concelho de Lisboa, numa amostra constituída por 649 jovens a frequentar o 3º ciclo de escolaridade (Veiga, 2000). Como resultado da aplicação de uma escala de violência (E.V.J.E.), incluindo itens relativos a comportamentos de provocação, ameaça, agressão física e verbal, e de uma escala de percepção de apoio parental, o autor verificou que o grupo de alunos com menor percepção de apoio parental evidenciavam um maior número de comportamentos violentos do que o grupo de

alunos com maior percepção de apoio parental. Com base nestes resultados, Veiga constatou a existência de uma relação significativa entre a violência dos jovens nas escolas e a percepção de apoio parental, o que realça as necessidades de intervenção no âmbito familiar como forma de reduzir as práticas agressivas em meio escolar.

Novamente Beatriz Pereira, em 2002, publicou uma extensa investigação com o intuito de aprofundar o conhecimento sobre o *bullying*, centralizando-se num programa de intervenção com o objectivo de prevenir e reduzir as práticas agressivas, nomeadamente em contexto de tempos livres e recreios. Como instrumento de avaliação foi utilizada uma versão modificada do questionário de Olweus.

Num primeiro passo foi elaborado um diagnóstico da ocorrência de comportamentos de *bullying* (frequência, tipo e local), numa amostra de cerca de 6.200 alunos de 18 escolas dos concelhos de Braga e de Guimarães, tendo-se, numa segunda fase, seleccionado duas escolas (uma de 1º ciclo e outra de 2º ciclo) para intervenção, cujos elevados níveis de vitimização tornava urgente a procura de soluções. Na escolha de ambas as escolas, esteve igualmente subjacente o facto dos espaços exteriores serem pouco atractivos. Foram igualmente seleccionadas duas outras escolas de controlo.

Ao nível da intervenção, a mesma foi desenvolvida em torno de três grandes eixos. Procurou-se em primeiro lugar sensibilizar a comunidade educativa para a prevenção das práticas agressivas (Direcção da escola, professores, funcionários, pais e alunos). Um segundo eixo da intervenção dirigiu-se para o melhoramento e diversificação dos espaços de recreio (espaços desportivos, equipamentos, ludoteca e clubes), nomeadamente ao nível da dinamização e supervisão. Por último, um programa de atendimentos aos alunos (apoio, treino de competências sociais e prática desportiva como meio de formação).

Os resultados obtidos nos dois momentos de avaliação (antes e após a intervenção), permitiram a confirmação de um “sucesso moderado da intervenção, não expresso na redução do *bullying* (vitimação e agressão), mas na contenção e na prevenção do aparecimento de novos casos” (Pereira et al. 1996, p. 300).

Também no Norte do País, Negreiros (2003), levou a cabo uma investigação em escolas do concelho de Matosinhos, com o intuito de estabelecer uma relação entre comportamentos agressivos e outros comportamentos desviantes, em jovens do

7º ao 11º ano de escolaridade. Numa amostra de 1.081 alunos, o autor encontrou uma incidência de comportamentos fisicamente agressivos face aos pares de 13.9% referentes ao último mês e de 26.4% referentes ao último ano. À semelhança de resultados obtidos noutras investigações, verificou-se que um número significativamente superior de rapazes utilizavam a agressão física, por comparação ao número de raparigas. Relativamente à incidência dos comportamentos agressivos, o autor observou um aumento do 7º para o 8º ano, seguido de um decréscimo progressivo do 9º ao 11º ano, verificando-se um pico no 8º ano.

Têm também surgido algumas publicações da equipa portuguesa integrada na rede de investigação europeia HBSC da O.M.S. (Carvalhosa & Matos, 2004; Carvalhosa, Lima & Matos, 2001; Matos et al., 2000; Matos & Carvalhosa, 2001 a, 2001 b; Matos & equipa do Projecto Aventura Social & Saúde, 2003). Dado os objectivos do programa se dirigirem para o estudo dos comportamentos de saúde dos adolescentes bem como os factores que os influenciam, entre os vários domínios de saúde abordados, foram também trabalhadas as questões relacionadas com a violência na escola, nomeadamente os comportamentos de *bullying*.

Carvalhosa e Matos (2004) apresentam uma síntese comparativa das duas investigações HBSC de âmbito nacional, realizadas em Portugal nos anos de 1998 (n= 6.903) e 2002 (n= 6.131), com alunos do 6º, 8º e 10º ano de escolaridade provenientes de várias escolas de todo o país. Entre os resultados obtidos, verificou-se um envolvimento em comportamentos de *bullying* (seja como agressores, vítimas ou vítimas-agressivas) de 57.5% em 1998 e de 58.7% em 2002, o que sugere alguma estabilidade na sua incidência, ainda que elevada. Foi igualmente confirmada a tendência dos comportamentos de *bullying* diminuírem à medida que a idade aumenta e do seu envolvimento ser superior nos rapazes comparativamente às raparigas. Tanto para os comportamentos de vitimização como para os de agressão considerados, os mais frequentes referiram-se ao “gozar, chamar nomes e fazer troça”, com 34.1% e 26.1% respectivamente em 1998 e 2002.

No que diz respeito a algumas características associadas aos diferentes grupos de envolvimento em comportamentos de *bullying*, os agressores, vítimas e vítimas-agressivas foram caracterizados, entre outros indicadores, de acordo com a relação estabelecida com os pais, relação com os pares, saúde mental (sintomas físicos e

psicológicos), consumo de substâncias (tabaco, álcool e drogas) e atitudes face à escola (Carvalhosa, Lima & Matos, 2001). Verificou-se que o grupo de alunos vítimas-agressivas evidenciavam os maiores factores de risco, nomeadamente mais queixas de depressão e de sintomas físicos e psicológicos.

Merece igualmente referência duas outras investigações realizadas por Martins, nas quais se procurou avaliar os níveis de competência social de alunos agressores e vítimas perante a resolução de conflitos (Martins, 2004) bem como as crenças e valores associados à violência (Martins, 2005). Numa amostra de 572 alunos do 7º, 9º e 11º ano de escolaridade, a autora confirmou a sua hipótese inicial de que os agressores exibem menos competências sociais do que os seus pares não envolvidos em comportamentos de *bullying* (Martins, 2004). Relativamente aos alunos vitimizados, verificou-se que o seu nível de competência social na resolução de conflitos hipotéticos se evidenciava similar ao dos alunos não envolvidos, mas similar ao dos alunos agressores quando confrontados com conflitos reais. Perante estes resultados, a autora sugere que, quer os agressores quer as vítimas, apresentam défices na sua competência social, sendo esses mais visíveis e acentuados no grupo de alunos agressores. Numa segunda investigação, com uma amostra de 492 alunos do 7º, 8º e 11º ano de escolaridade, verificou-se que os rapazes manifestavam atitudes mais favoráveis do que as raparigas face à violência, assim como os alunos de anos de escolaridade mais avançados (Martins, 2005).

3.4. Europa de Leste

Eslováquia

Em 1996, uma investigação na Eslováquia levada a cabo por Filadelfiová e Gurað (citado por Matúsová, 1997) no âmbito da iniciativa levada a cabo pela U.N.E.S.C.O. sobre os principais problemas da sociedade, examinou as percepções de 230 especialistas e 260 alunos de escolas primárias e secundárias, procurando, entre outros domínios, estudar crianças e jovens em risco. Entre as problemáticas abordadas, destacaram-se a agressão e o consumo de substâncias em alunos dos 15

aos 17 anos, e, em alunos dos 18 aos 20 anos, o *bullying*, a agressão e o consumo de substâncias. Em alunos mais novos, dos 11 aos 14 anos, os comportamentos agressivos não foram considerados problemáticos, salientando-se fundamentalmente os problemas emocionais e a qualidade da relação parental. Como principais problemas associados a jovens em risco, 94.7% referem-se ao aumento dos comportamentos de dependência de substâncias, seguido de actividades criminais (88.4%) e, em terceiro lugar mas com uma percentagem igualmente elevada, os comportamentos agressivos (86.3%).

Estónia

Na Estónia destaca-se um trabalho realizado por Kõiv (2000), com 2.112 alunos do 3º ao 12º ano de escolaridade, onde se procedeu a uma caracterização dos níveis de incidência dos comportamentos de *bullying*, diferenças associadas ao género sexual, evolução dos comportamentos consoante a idade dos alunos, locais de ocorrência, estatuto sociométrico dos agressores e vítimas e tipo de comportamentos. O genérico dos resultados encontram-se em consonância com outras investigações realizadas, nomeadamente a constatação dos comportamentos de *bullying* serem mais frequentes nos rapazes (seja enquanto agressores seja enquanto vítimas) e, ao nível da sua evolução, se identificar um aumento da sua frequência no 5º e 6º ano de escolaridade, com uma tendência para decrescer posteriormente no ensino secundário.

Lituânia

Integrados no projecto da HBSC da O.M.S., Starkuviene e Zaborskis (2005), levaram a cabo uma investigação numa amostra de 5.645 alunos com 11, 13 e 15 anos, com o objectivo de verificar a existência de associações entre alguns domínios do estilo de vida dos sujeitos e a ocorrência de acidentes. Ainda que não se tratando de um trabalho especificamente sobre *bullying*, os autores encontraram uma associação positiva e significativa entre a manifestação e a vivência de comportamentos de *bullying* e acidentes/ferimentos, tanto nos rapazes como nas

raparigas. Estimou-se ainda um aumento significativo do risco de acidentes/ferimentos nos sujeitos que se envolviam particularmente em brigas e agressões físicas, comparativamente aos que não se envolviam. O risco mais elevado verificou-se na faixa etária dos 15 anos. A vitimização também se assumiu como um factor significativo no aumento do risco de acidentes/ferimentos entre rapazes de 13 e 15 anos de idade.

República Checa

Na República Checa foi realizada uma investigação numa amostra de 379 adolescentes com idades entre os 14 e 19 anos, de vários tipos de escolas secundárias (Èervený & Kubesová 1996, citado por Matúsová, 1997). Numa tentativa de definir o fenómeno, os sujeitos consideraram vários tipos de comportamento de *bullying*, entre os quais, os comentários desagradáveis, de gozo, insultuosos ou humilhantes, e as agressões físicas ou ameaças. Curiosamente, os alunos consideraram o *bullying* como um requisito justificado, não exagerado, na realização de tarefas propostas por um superior. Da totalidade dos sujeitos, 36.7% relataram ter tido uma participação activa em comportamentos de *bullying*, 48.8% referiram ter tido tentativas de prevenir ou parar o agressor e apenas 4.6% referiram ter sido vítimas de *bullying*.

Consoante o tipo de escola/curso frequentado, observaram-se ainda atitudes diferentes face aos comportamentos de *bullying*. A maior parte dos casos de comportamentos de *bullying* que foram considerados indesejáveis, foram manifestados em escolas de ofícios (*apprentice schools*), os alunos ginastas evidenciaram uma tendência para não prestarem atenção a episódios de *bullying*, manifestando uma preferência em abandonar o cenário de ocorrência, e nos cursos de economia doméstica (*home-economics courses*), exclusivamente femininos, observou-se a percentagem mais elevada de ocorrência de comportamentos de *bullying*.

De um modo geral, o *bullying* encontrou-se intimamente associado a situações de abuso de autoridade informal. Os autores defendem que o fenómeno pode ocorrer como consequência da falta de liderança e organização, sendo que em

grupos com boa liderança e organização, esses comportamentos são menos frequentes.

3.5. África

Etiópia

Integrada na iniciativa levada a cabo pela U.N.E.S.C.O., a investigação realizada na Etiópia sobre violência escolar, baseou-se nos dados obtidos através da aplicação de um questionário a professores e directores de escolas do ensino primário (dos 6 aos 12 anos) e secundário (dos 12 aos 17 anos) (Terefe & Mengistu, 1997). Foi salientado pela maioria dos respondentes (72%), o facto dos comportamentos agressivos serem fundamentalmente dirigidos a alunos mais novos e a raparigas. Ao nível do tipo de comportamentos agressivos vivenciados, observou-se uma ligeira diferenciação quanto ao grau de escolaridade considerado. Enquanto que a intimidação se assumiu como o comportamento mais comum nos alunos do ensino secundário, a agressão física assumiu-se como mais frequentemente vivenciada pelos alunos do ensino primário. Este aspecto foi explicado pelos autores, à semelhança do defendido por outros autores (Bjorkqvist, Lagerspetz & Kaukiainen, 1992; Bjorkqvist, 1994), como sendo consequência das fracas competências de negociação verbais em alunos desta faixa etária que, como recurso, recorrem mais a comportamentos agressivos físicos.

No âmbito da vivência de dor/sofrimento como consequência do *bullying*, verificou-se a mesma mais elevada nas raparigas, o que parece resultar em abandono escolar. Os autores acrescentam ainda que a violência escolar parece reforçar padrões comportamentais no exterior da escola tais como a delinquência juvenil.

3.6. Austrália

Na Austrália, salientam-se os trabalhos de Rigby e Slee que, umas vezes em conjunto outras vezes individualmente ou em colaboração com outros autores, têm dirigido as suas investigações no âmbito das repercussões associadas à vivência de comportamentos de *bullying*, nos seus diferentes graus de envolvimento (enquanto agressores, vítimas ou vítimas-agressivas), tendo como principal referência as questões relacionadas com o (des)ajustamento e bem-estar dos sujeitos.

Os primeiros trabalhos remontam ao início da década de 90 (Rigby & Slee, 1991), numa tentativa de perceber as atitudes face às vítimas de *bullying*. Numa amostra de 685 alunos, com idades compreendidas entre os 6 e 16 anos, os autores notaram uma tendência significativa para a diminuição de comportamentos de *bullying* com o aumento da idade. Ao nível das percepções, observou-se um sentimento generalizado de desprezo face às vítimas e de admiração face aos agressores. Em 1993 (Slee & Rigby, 1993 a), com uma amostra de 412 crianças com idades entre os 7 e 13 anos, os autores verificaram que a tendência para ser vitimizado na escola se correlacionava negativamente com o número de amigos, a popularidade e a satisfação e sentimento de segurança face à escola. No mesmo ano (Slee & Rigby, 1993 b), os autores seleccionaram para a sua investigação apenas rapazes (n = 214), dos 7 aos 14 anos, com o objectivo de avaliar a associação entre *bullying* e alguns factores de personalidade e auto-estima. Os resultados demonstraram uma elevada associação dos alunos agressores à escala de psicose, enquanto que a vitimização se associava significativamente à introversão e à baixa auto-estima.

No âmbito de alguns sintomas de bem-estar, Slee (1994, 1995), numa amostra de 353 alunos do 3º ao 7º ano, identificou uma relação positiva estabelecida entre ansiedade, depressão e vitimização.

Rigby e Cox (1996), interessados em perceber algumas contribuições para o comportamento delincente, numa amostra de 763 alunos entre os 13 e 17 anos de idade, verificaram, para ambos os sexos, que elevados níveis de envolvimento em comportamentos de *bullying* associados a uma baixa auto-estima, contribuíam significativamente e independentemente para o comportamento delincente na

adolescência. Em 1997, na mesma amostra, foram avaliados os níveis de cooperativismo e a sua relação com comportamentos de *bullying*, tendo-se encontrado a associação entre baixos níveis de cooperativismo, tanto em rapazes como em raparigas que manifestassem comportamentos de *bullying* (Rigby, Cox & Black, 1997).

Concentrado na relação entre *bullying* e saúde, podemos ainda salientar mais quatro investigações de Rigby. Numa amostra de 819 alunos dos 13 aos 16 anos, o autor encontrou no grupo dos alunos vítimas (por comparação aos alunos não envolvidos) uma saúde física e mental mais pobre (Rigby, 1998 a). No seio das raparigas vitimizadas, foi encontrada a mais elevada incidência de stress emocional e a pior percepção de efeitos ao nível da saúde. Em 1999, Rigby voltou a confirmar as suas hipóteses, numa amostra de 276 alunos do 8º ao 9º ano de escolaridade, ao encontrar a vitimização fortemente correlacionada com uma saúde física e mental mais pobre.

Avaliando uma dimensão de maior risco psicossocial, os resultados da investigação de Rigby e Slee (1999), numa amostra de 1.948 de adolescentes, demonstraram que o envolvimento em comportamentos de *bullying* na escola, particularmente em estudantes com um suporte social relativamente baixo, se associava a níveis significativos de ideação suicida. Ainda em 1999, Peterson e Rigby avaliaram a incidência de episódios de *bullying* após o desenvolvimento e implementação de alguns procedimentos interventivos. Foi aplicado um questionário a alunos do 7º ao 11º ano de escolaridade em dois momentos diferentes com um intervalo de dois anos. Observaram-se reduções significativas nos níveis de vitimização apenas nos alunos do 7º ano de escolaridade, e um aumento significativo de suporte e apoio a iniciativas anti-*bullying* nos alunos do 10º e 11º anos.

Num dos seus últimos trabalhos, Rigby (2000), numa amostra de 845 adolescentes, voltou a verificar o facto da vitimização recorrente, bem como baixos níveis de suporte social, contribuírem significativamente para uma pobre saúde mental.

Baseando-se nas referências literárias que defendem uma associação entre comportamentos indirectos de *bullying* e género sexual feminino, Leckie (1997), realizou uma investigação em escolas australianas, tendo como principal objectivo a

caracterização dos comportamentos manifestados pelas raparigas, nomeadamente estratégias de manipulação social como os rumores ou a exclusão social. A escolha da amostra teve como principal critério o género sexual, sendo constituída por 987 alunas do 6º ao 10º ano de escolaridade. Os resultados apontam para o facto da manifestação desses comportamentos de manipulação social ser feito numa dupla função: por um lado, proteger as redes de amizade existentes da intrusão de outros e, por outro, magoar deliberadamente outras raparigas através da rejeição e isolamento.

Forero et al. (1999), parceiros australianos do projecto HBSC da O.M.S., procuraram examinar a incidência de comportamentos de *bullying* e a sua associação a alguns sintomas psicológicos e psicossomáticos de saúde. Numa amostra de 3.918 alunos do 6º, 8º e 10º ano de escolaridade, verificaram que 57.9% dos sujeitos se envolviam em comportamentos de *bullying*, encontrando também diferenças significativas entre os sexos, sendo os rapazes em superioridade em qualquer um dos grupos, comparativamente às raparigas. No geral, o comportamento de *bullying* encontrou-se associado ao aumento de sintomas psicossomáticos. Os agressores tendiam a não gostar da escola, as vítimas a sentirem-se sós, contudo, foram os alunos com duplo envolvimento (vítimas-agressivas) que se assumiram como o grupo com o maior número de sintomas psicológicos e psicossomáticos.

Com uma amostra igualmente extensa, Bond et al. (2001) realizaram um estudo com 2.680 alunos, com 13 anos de idade a frequentarem o 8º ano de escolaridade, cujo principal objectivo se destinou a estabelecer uma relação entre a vitimização recorrente e a existência de sintomas de ansiedade e depressão. Através de um questionário de auto-preenchimento relativamente a quatro tipos de vitimização (ser gozado, ser alvo de rumores, ser excluído e ser alvo de ameaças ou violência física), bem como de entrevistas clínicas, os resultados demonstraram que as ocorrências de vitimização se encontravam significativamente associadas à incidência de sintomas de ansiedade e depressão. Os autores salientam ainda o facto dos efeitos na saúde mental serem mais evidentes entre as raparigas do que entre os rapazes, sugerindo que a vitimização possa ter um impacte significativo no futuro bem estar emocional das adolescentes raparigas.

Mais recentemente, destacam-se as investigações de Wilkins-Shurmer et al. (2003) relacionada com a qualidade de vida, de Ahmed e Braithwaite (2004) no

âmbito familiar e escolar, e de Ojala e Nesdale (2004) no domínio das questões da identidade social.

Wilkins-Shurmer et al. realizaram um estudo com o objectivo de examinar a relação entre ser vitimizado na escola e qualidade de vida na adolescência, numa amostra de 805 adolescentes com a idade média de 13,6 anos. Verificou-se que 36% dos rapazes e 38% das raparigas referiram ser frequentemente vitimizadas na escola (pelo menos semanalmente), bem como a associação significativa entre vitimização e uma pobre qualidade psicossocial de vida.

Ahmed e Braithwaite estudaram algumas variáveis familiares e escolares na sua capacidade discriminativa entre alunos não envolvidos em comportamentos de *bullying* e alunos agressores, vítimas e vítimas-agressivas, numa amostra de 610 pais e respectivos filhos (com idades compreendidas entre os 9 e 12 anos). Entre os vários resultados, destaca-se o facto dos alunos agressores e vítimas-agressivas terem pais mais autoritários e punitivos do que os restantes, e o facto dos pais dos alunos vítimas e vítimas-agressivas manifestarem uma maior desarmonia familiar do que os restantes dois grupos. No geral, o grupo de alunos não envolvido apresentou o melhor ajustamento escolar, sendo que o nível de ajustamento social (tanto familiar como escolar) demonstrou ter um elevado poder explicativo na diferenciação entre os alunos não envolvidos e os alunos vítimas.

Por último, Ojala e Nesdale, numa amostra de 120 alunos do sexo masculino dos 10 aos 13 anos de idade, avaliaram o efeito das normas do grupo de referência, nas atitudes face ao *bullying*.

3.7. Ásia

China

Ekblad e Olweus (1986) levaram a cabo uma investigação na China, com o objectivo de estudar a aplicabilidade de um instrumento de avaliação do fenómeno *bullying*, na cultura oriental. Numa amostra de 190 alunos do 4º ano de escolaridade, com idades compreendidas entre os 9 e os 13 anos, os autores desenvolveram uma

versão adaptada do “*Aggression Inventory*” de Olweus, tendo confirmado a aplicabilidade do referido questionário.

Já nos inícios do séc. XXI merecem particular realce, três abrangentes investigações, no âmbito da incidência e atitudes face ao *bullying*.

Chen e Yue (2002) estudaram o comportamento de *bullying* em escolas primárias e secundárias, numa amostra de 3.332 alunos dos 7 aos 18 anos. Verificou-se uma incidência de 20.3% de alunos vítimas no 1º e 2º ciclos, 11.8% no 3º ciclo e 4% no ensino secundário, e de 5% de alunos agressores no 1º e 2º ciclos, 4.3% no 3º ciclo e 2.7% no ensino secundário. No geral as raparigas evidenciaram um menor envolvimento em comportamentos de *bullying*, sendo o mesmo fundamentalmente ao nível da agressão verbal, ao passo que os rapazes manifestavam predominantemente comportamentos de agressão física.

Zhang et al. (2002) estudaram as atitudes face ao *bullying* de 3.957 alunos do ensino primário e de 5.248 alunos do ensino secundário. Os resultados demonstraram que as raparigas e os alunos de anos de escolaridade mais baixos, manifestavam mais compaixão e apoio face às vítimas, do que os rapazes e do que alunos de anos de escolaridade mais avançados. De modo semelhante, também os alunos vitimizados manifestavam mais compaixão e apoio do que os restantes alunos.

Wenxin (2002) examinou a prevalência e algumas características dos comportamentos de *bullying*, numa amostra de 9.205 alunos do 1º, 2º, e 3º ciclos de escolaridade. Os resultados demonstraram que 19% dos sujeitos se envolviam em comportamentos de *bullying*, sendo que o rácio vítimas/agressores decresce com a idade, permanecendo o número de agressores relativamente estável ao longo dos 3 ciclos. O comportamento mais comum entre os alunos referiu-se à agressão directa verbal.

Coreia

Manifestando o interesse pelo estudo do *bullying* como fenómeno de grupo, Yang, Chung e Kim (2003) estudaram o impacte da violência no ajustamento escolar em três grupos de adolescentes (agressores, vítimas e observadores passivos), num

total de 2.565 alunos com idades compreendidas entre os 12 e os 18 anos. Os resultados demonstraram uma prevalência de comportamentos violentos superior nos anos de escolaridade mais baixos. As vítimas evidenciaram os níveis mais elevados de stress na escola, nomeadamente face aos professores e amigos. Os agressores manifestaram diferenças significativas, relativamente ao grupo de alunos observadores passivos, quanto aos seus elevados níveis de delinquência e baixos níveis de desempenho académico.

Israel

Horowitz levou a cabo uma investigação sobre padrões de agressão, numa amostra de 4.500 adolescentes israelitas, com idades compreendidas entre os 15 e 16 anos (1992, citado por Iram, 1997). Foi utilizado um questionário de auto-preenchimento cujas questões incidiram, entre outros, sobre os seguintes domínios: comportamentos agressivos, vitimização, valores associados ao comportamento agressivo, relação com o grupo de pares, atitude face à escola e objectivos de vida. Procurou-se ainda investigar eventuais diferenças associadas ao género sexual.

Os resultados confirmaram a existência de diferenças significativas entre os rapazes e as raparigas, nos três domínios de agressão considerados: participação, vitimização e valores associados ao comportamento agressivo. Relativamente ao tipo de escola, os rapazes que frequentavam escolas vocacionais tendiam a ser mais agressivos do que os rapazes provenientes de escolas regulares, tendo-se verificado um padrão semelhante no caso das raparigas.

Num outro estudo, envolvendo alunos da escola primária, procurou-se examinar as lutas agressivas entre alunos (*quarrelling*), a partir de dois aspectos de ajustamento escolar, a aceitação social entre pares e o desempenho escolar (Last & Avital 1995, citado por Iram, 1997). Os resultados demonstraram a existência de um grau de envolvimento em lutas agressivas superior nos rapazes, em qualquer ano de escolaridade. Verificou-se igualmente uma correlação negativa entre as lutas agressivas e o grau de aceitação social pelos pares. Finalmente, ao nível da relação entre lutas agressivas e desempenho escolar verificou-se nos rapazes uma forte relação inversa, sendo esta cada vez mais acentuada com o aumento da idade e ano

de escolaridade. No caso das raparigas esta mesma relação apenas se observou nos primeiros anos de escolaridade, encontrando-se ausente do 4º ao 6º ano de escolaridade. Os autores, alegando que os alunos são capazes de distinguir entre lutas agressivas e os jogos de lutas (*play fighting*), justificam assim o facto de apenas no primeiro caso se relacionarem com a rejeição social pelos pares, sendo os jogos de lutas socialmente aceites entre eles.

Mais recentemente, Gofin, Palti e Mandel (2000) examinaram a incidência das brigas físicas entre alunos e a sua associação a algumas características pessoais e escolares. Numa amostra de 1.182 alunos do 8º ao 10º ano de escolaridade, a frequentar escolas regulares e religiosas em Jerusalém, as autoras observaram, entre os agressores rapazes, uma associação entre as brigas e uma pobre saúde mental assim como uma percepção de rendimento académico abaixo da média, por parte dos professores. Entre as raparigas agressoras, verificou-se igualmente uma pobre saúde mental assim como um baixo suporte parental em assuntos escolares.

Por último salienta-se o interessante estudo de Laufer realizado em 2003, com o objectivo de examinar a relação entre percepções negativas face à escola e envolvimento em violência, numa amostra de 8.394 alunos do 6º ao 10º ano de escolaridade de escolas seculares e religiosas judaicas e árabes. Os resultados demonstraram que o envolvimento em violência se correlaciona com uma percepção face à escola diferenciada para judeus e árabes, sendo contudo similar para rapazes e raparigas. A correlação mais forte nos alunos judeus verificou-se ao nível do baixo desempenho escolar e percepções da escola como um meio muito violento. Entre os alunos árabes verificou-se uma correlação entre a violência e falta de suporte social por parte dos professores bem como dificuldades de ajustamento social.

Japão

No Japão, Matsui et al. (1996) realizaram um estudo com 134 estudantes universitários do sexo masculino, cuja selecção se baseou nos seus auto-relatos de vitimização por parte dos pares, ocorridos durante o liceu. Os autores verificaram uma correlação entre a vitimização e os níveis de auto-estima e depressão, sendo

contudo válida apenas para os sujeitos que manifestavam baixos níveis de auto-estima e elevados índices de depressão anteriores à vitimização.

Uma preocupação premente no âmbito dos comportamentos de *bullying*, refere-se especificamente ao comportamento de exclusão colectiva de um aluno, passando este a ser ignorado pelos seus pares. Tanaka (2001) caracteriza e diferencia este comportamento de muitos outros, defendendo ser o comportamento de *bullying* mais típico nas escolas japonesas. Examina ainda no seu estudo, diferentes reacções por parte das vítimas face à exclusão, realçando que o facto de se sentirem excluídas dificulta a manutenção e construção de um sentido de identidade.

Em 2003, Honma procurou clarificar algumas características e factores relacionados com a interrupção dos comportamentos de *bullying*, numa amostra de 1.245 alunos dos 13 aos 17 anos de idade. Verificou-se que a percepção empática dos agressores face à vítimas se encontrou positivamente relacionada com a interrupção da agressão, tendo a orientação dos professores desempenhado igualmente uma forte influência.

Jordânia

No âmbito da iniciativa promovida pela U.N.E.S.C.O., e tendo como objectivo um maior conhecimento das práticas agressivas em contexto escolar, Obeidat (1997) procedeu a uma recolha de percepções de professores, directores e supervisores escolares, bem como a uma análise de uma variedade de dados retirados de documentos de registo escolar. Da análise de documentos, o autor verificou que a maior percentagem de envolvimento dos alunos em comportamentos agressivos se referiam aos tumultos, seguida dos comportamentos de *bullying* físico e o uso de linguagem menos própria com os colegas (praguejar ou dizer palavrões). Esta tendência foi observada tanto nos rapazes como nas raparigas, apesar do envolvimento ser significativamente superior no género sexual masculino.

Do ponto de vista das percepções dos profissionais, Obeidat encontrou poucas divergências comparativamente aos registos escolares, sendo que a percentagem mais elevada de comportamentos agressivos se refere ao uso de linguagem menos própria com os colegas (33.7%), seguida da destruição de materiais (22.8%) e, em

terceiro lugar, os comportamentos de *bullying* físico. Observou-se ainda que a incidência da violência escolar é muito elevada em áreas rurais e nem sempre relacionada com o número total de alunos dos estabelecimentos.

Malásia

Na Malásia, os dados divulgados baseiam-se em relatórios escolares anuais (*students' school discipline report*) entregues aos gabinetes de educação distritais, onde o *bullying* é reconhecido como uma ofensa grave e inserido na categoria criminal dos comportamentos transgressores (Ahmad & Salleh, 1997). Os comportamentos considerados englobavam acções cruéis, sem piedade, envolvendo danos físicos ou corporais infligidos a outro intencionalmente. Em número inferior considerou-se a extorsão e o impedimento de alunos, não pertencentes a um dado grupo, de percorrerem ou deslocarem-se em certas áreas da escola. Foi também considerada a agressão verbal e actos humilhantes. Num total de 6.929 escolas primárias e 1.432 escolas secundárias, foram referenciados no “*Student discipline report*” respectivamente 64.6% e 34.7% dos alunos.

No âmbito dos comportamentos de *bullying* observou-se 11.11% de envolvimento nas escolas primárias e 5.34% nas escolas secundárias, o que parece confirmar a tendência evolutiva da manifestação de comportamentos de *bullying*, observada em tantas outras investigações. Os agressores foram descritos como maiores em tamanho, mais velhos em idade (o que confirma a existência de uma desigualdade de poder/estatuto na relação com a vítima) e menos motivados para a aprendizagem escolar. As vítimas foram caracterizadas como sendo mais novas, mais pequenas em tamanho e mais tímidas.

Turquia

Na Turquia foi realizada uma investigação com o objectivo de avaliar o fenómeno *bullying* em escolas vocacionais de Ancara (Piskin, 2005). Com base numa amostra de 845 alunos de escolas exclusivamente masculinas, exclusivamente femininas e mistas, o autor considerou tratar-se de um problema significativo. Entre

outros resultados, verificou-se que os comportamentos de *bullying* ocorriam mais frequentemente entre rapazes, tinham lugar preferencialmente na sala de aula e raramente os alunos relatavam a(s) ocorrência(s). As percentagens de alunos e vítimas mostraram-se aproximadas (respectivamente 28.5% e 20.5%), sendo significativamente superiores nas escolas exclusivamente masculinas por comparação às exclusivamente femininas. Seja ao nível da manifestação seja ao nível da vivência, os comportamentos de *bullying* mais frequentes ocorriam no âmbito verbal, seguido do físico. Foram também avaliadas algumas crenças e mitos acerca do fenómeno.

Em síntese, não desvalorizando as discrepâncias inerentes às diferenças culturais e escolhas metodológicas, podemos observar algumas tendências congruentes no genérico dos diferentes países abordados, nomeadamente: a) uma preocupação crescente e generalizada pelo fenómeno *bullying*, o que tem vindo a justificar o elevado número de investigações realizadas; b) níveis de incidência consideráveis, ainda que diferenciados consoante o país; c) a evidência de maiores níveis de envolvimento em comportamentos de *bullying* por parte dos rapazes comparativamente às raparigas, particularmente no caso de comportamentos físicos; d) a manifestação mais frequente de comportamentos de *bullying* indirectos por parte das raparigas; e) a incidência de comportamentos de *bullying* e de vitimização mais frequente em alunos mais novos do que em alunos mais velhos; f) o recreio como um local de ocorrência privilegiado de comportamentos de *bullying*; g) a constatação de um número reduzido de alunos vitimizados que se queixam ou relatam o acontecimento; h) e o aparecimento mais frequente de sintomas de menor bem-estar como ansiedade, depressão e baixa auto-estima, entre os alunos vítimas de comportamentos de *bullying*.

Capítulo IV - Características psicossociais associadas aos alunos envolvidos em comportamentos de *bullying*

Ao se procurar identificar características psicossociais associadas ao *bullying*, algumas podem-se assumir como factores de risco, outras como antecedentes, outras ainda como repercussões associadas à vivência dos diferentes tipos de envolvimento dos alunos (nomeadamente sintomas físicos e psicológicos, níveis de aceitação e integração social ou percepções de bem-estar). Por outro lado, alguns factores considerados de risco encontram-se associados ao *bullying* de um modo que, entrando num ciclo vicioso, se convertem posteriormente em consequências. Cientes da difícil separação desses factores como causa ou consequência, procurou-se neste capítulo identificar algumas características psicossociais de alunos que se envolvem em comportamentos de *bullying*, numa perspectiva antecedente ao seu envolvimento, optando por abordar os factores considerados como consequentes no próximo capítulo.

4.1. Características físicas

Os resultados de alguns estudos têm posto em evidência a correlação existente entre o envolvimento em comportamentos de *bullying*, enquanto agressor ou vítima, e algumas características físicas dos alunos.

Os alunos agressores têm sido considerados, especialmente no caso dos rapazes, como fisicamente mais fortes, do que os colegas em geral, e do que as vítimas em particular. De modo semelhante, as crianças mais fracas fisicamente apresentam maiores probabilidades de serem vitimizadas do que os colegas (Besag, 1989; Olweus, 1978, 1993, 1997; Pearce & Thompson, 1998).

Os alunos vítimas, desenvolvendo a reputação de que são alvos fáceis por serem fisicamente mais fracos, logo, submissos às exigências dos colegas, são usualmente incapazes de se defenderem a si próprios (Banks, 1997; Hodges, Malone & Perry, 1997; Hodges et al., 1999; Schwartz, Dodge & Coie, 1993).

Associado à força física, os agressores demonstram ainda ser alunos robustos, com elevados níveis de energia, boa coordenação motora e grande aptidão para os desportos, contrariamente aos alunos vítimas, cujos baixos níveis de energia, reduzida força física e dificuldades de coordenação motora, os torna inaptos para o desporto ou outras actividades físicas (Olweus, 1978). Corroborando esta evidência, a fraca competência atlética foi um dos factores mencionado pelos alunos agressores enquanto característica associada aos alunos vítimas (Stoody, 2001).

As dificuldades de coordenação, juntamente com um comportamento frequentemente desastrado, foram igualmente encontrados num número significativo de alunos vítimas (Besag, 1989).

Voss e Mulligan (2000) debruçaram-se sobre o tamanho de alunos adolescentes (na média e abaixo da média) associando-o à prevalência dos comportamentos de *bullying*. Verificou-se que alunos mais pequenos do que o tamanho médio, eram significativamente mais frequentemente vitimizados na escola, do que os seus pares de tamanho médio. Acresce o facto destes alunos passarem igualmente mais tempo sós durante os recreios, demonstrando um nível de isolamento social significativamente superior ao dos colegas, o que potencializa o aumento do risco de vitimização.

Num estudo sobre as concepções de alunos do 5º ano de escolaridade, sobre os colegas considerados agressores e sobre os colegas considerados vítimas, Khosropour e Walsh (2001), constataram que os alunos, ao descreverem os colegas agressores, enfatizavam as características de personalidade, ao passo que, ao descreverem os colegas vitimizados, enfatizavam as características físicas. Entre estas, salientaram o uso de roupa descuidada ou fora de modo e o uso de óculos. A aparência surgiu identicamente no estudo de Stoody (2001) como uma característica associada aos alunos vítimas, por parte dos alunos agressores.

Outros autores procuraram determinar a importância dos defeitos e/ou deficiências físicas relativamente à vulnerabilidade face aos comportamentos de

bullying (Dawkins, 1996; Leff, 1999). Verificou-se que os alunos com deficiências físicas visíveis, tais como paralisia cerebral, apresentavam o dobro das probabilidades de serem vitimizados na escola, comparativamente aos seus pares sem deficiência (Dawkins, 1996), e que 30% dos alunos vitimizados, numa amostra de crianças entre os 11 e os 12 anos de idade, apresentavam uma deficiência física (fenda palatina, hemiplegia, surdez com uso de aparelho ou deformidade espinal) (Leff, 1999). Deste modo, ainda que a relação não seja linear de causa-efeito, a existência de deficiências físicas visíveis, nomeadamente se associadas a outras desvantagens psicossociais, pode aumentar o risco de se ser vitimizado.

Por último, ao estudarem a relação entre algumas variáveis demográficas entre alunos do 7º e 8º ano de escolaridade, Seals e Young (2003), verificaram a inexistência de diferenças estatisticamente significativas entre alunos agressores e alunos vítimas, relativamente à etnia, não parecendo esta assumir-se como uma variável particularmente correlacionada com os comportamentos de *bullying*. Ao contrário, Asidao, Vion e Espelage (1999), constataram que alunos que sejam fisicamente diferentes (nomeadamente relativamente à raça, tamanho do corpo e roupa) apresentam maiores probabilidades de serem vitimizados, do que os seus pares.

4.2. Características comportamentais

As características de comportamento associadas a padrões de interacção interpessoal, têm sido igualmente objecto de estudo ao nível da sua associação ao *bullying*. Seja ao nível de competências sociais, seja ao nível da gestão de conflitos ou ainda de desordens de conduta, são vários os trabalhos que procuram identificar um perfil comportamental correlacionado com os alunos agressores e/ou vítimas.

A falta de competências sociais tem sido fundamentalmente associada aos alunos vitimizados (Banks, 1997; Hanish & Guerra, 2000; Rigby, Cox & Black, 1997; Stoody, 2001). Dado que a vitimização é menos frequente em alunos mais velhos, sendo portanto a idade uma variável a ter em consideração, Hanish e Guerra (2000) defendem que esse aspecto se deve ao facto dos alunos mais novos não terem

ainda desenvolvido competências sociais e de auto-protecção, que os salvaguardem de ataques dos colegas. Por outro lado, no caso de alunos agressores, tem sido verificado um défice de competências prossociais, nomeadamente baixos níveis de comportamentos de cooperação (Baldry & Farrington, 1998; Rigby, Cox & Black, 1997).

No âmbito das competências sociais podem-se também abordar as competências de resolução de conflitos. A sua adequada aquisição facilita aos alunos a capacidade de negociação de conflitos, ao passo que, na sua ausência, os alunos tendem a manifestar dificuldades na gestão dos conflitos que, naturalmente, surgem numa variedade de contextos de interação entre os pares.

No geral, os alunos não envolvidos em comportamentos de *bullying* demonstram mais competências no evitamento de situações de interacção agressiva entre os pares, mobilizando estratégias menos violentas do que os alunos envolvidos, ao passo que os alunos vitimizados, demonstrando défices na sua competência de resolução de conflitos, mobilizam estratégias, na confrontação com os pares, mais agressivas (Champion, Vernberg & Shipman, 2003; Martins, 2004).

Na opinião de Champion, Vernberg e Shipman (2003), as vítimas tendem a manifestar maiores probabilidades de responder agressivamente a confrontações ambíguas e menos a procurar informação adicional, do que os alunos não envolvidos. No caso dos alunos agressores, esse défice tende a ser mais acentuado e visível, mantendo-se presente, tanto na resolução de conflitos hipotéticos como na resolução de conflitos reais (Martins, 2004).

Ao estudarem o tipo de resposta comportamental face ao *bullying* de alunos vitimizados, outros autores verificaram a existência de algumas diferenças significativas entre rapazes e raparigas (Salmivalli, Karhunen & Lagerspetz, 1996). Entre respostas de contra-agressão, de desamparo e de indiferença, observou-se que as respostas típicas de raparigas vitimizadas eram fundamentalmente de desamparo e indiferença (estratégias não agressivas) ao passo que as respostas típicas de rapazes vitimizados tendiam a ser igualmente de indiferença mas também de contra-agressão. Ao considerarmos um incidente de *bullying* como um episódio de conflito entre pares, estes resultados vão de encontro aos dos anteriores trabalhos, no sentido dos

alunos vitimizados evidenciarem mais frequentemente comportamentos agressivos em resposta a uma situação de conflito.

Relativamente a problemáticas de comportamento, são inúmeros os trabalhos que têm vindo a observar uma forte correlação entre desordens de conduta, hiperactividade e dificuldades de concentração, aos diferentes grupos de alunos envolvidos em comportamentos de *bullying*.

Os alunos vítimas-agressivas tendem a manifestar déficit de atenção e hiperactividade, dificuldades de concentração, sendo que se comportam frequentemente de forma a causar irritação, ressentimento, frustração e tensão à sua volta (Carney & Merrell, 2001; Kumpulainen & Rasanen, 2000; Kumpulainen, Rasanen & Puura, 2001; Olweus, 1993, 1997; Salmon et al., 2000; Schwartz, Proctor & Chien, 2001). A vitimização passiva encontra-se associada a dificuldades de atenção e comportamento dependente e imaturo, o que se coaduna com algum déficit de competências sociais (Schwartz et al., 1998), sendo que 15% dos alunos vitimizados entre os 11 e os 12 anos de idade, apresentam também dificuldades de aprendizagem (Leff, 1999).

Por outro lado, as desordens de conduta têm sido fundamentalmente associadas aos comportamentos agressivos, seja ao nível do grupo de alunos agressores, seja ao nível do grupo de alunos vítimas-agressivas (Kokkinos & Panayiotou, 2004; Nagin & Tremblay, 2001; Salmon et al., 2000), sendo os alunos agressores caracterizados como desafiadores, opositores e prontos a quebrar as regras escolares (Banks, 1997).

Ao estudarem a associação entre algumas desordens do comportamento (desordens de conduta e comportamento desafiante e opositor) e o envolvimento em comportamento de *bullying*, numa amostra de adolescentes, Kokkinos e Panayiotou (2004) observaram os níveis mais elevados de sintomatologia de comportamentos disruptivos (tanto ao nível de desordens de conduta como de comportamento desafiante e opositor) no grupo de alunos vítimas-agressivas. Verificou-se igualmente que as desordens de conduta são preditivas do comportamento agressor, sendo este dado consistente com o facto desta desordem ser considerada como um sintoma particularmente sério de psicopatologia, dado ser usualmente precursor do comportamento anti-social na idade adulta, e se encontrar associado à falta de empatia e

de preocupação pelos sentimentos alheios. O comportamento desafiante epositor, mostrou-se, por outro lado, preditivo da vitimização. Assim, justificam-se os níveis mais elevados de ambas as desordens, no grupo de alunos vítimas-agressivas.

Também Nagin e Tremblay (2001) constataram que os rapazes em idade pré-escolar que manifestavam elevados níveis de hiperactividade e de comportamentos de oposição, se encontravam em elevado risco de manifestar persistentemente comportamentos de agressão física.

4.3. Características de personalidade

São inúmeros os autores que sugerem que os traços de personalidade podem contribuir para o comportamento dos alunos perante incidentes de *bullying*, nomeadamente para o seu estatuto de envolvimento.

Os alunos agressores utilizam a agressão como forma de alcançar os seus objectivos, são socialmente confiantes (Formosinho & Simões, 2001), sentem uma forte necessidade de dominar os outros (Carney & Merrell, 2001; Olweus, 1978, 1991, 1993, 1997; Pearce & Thompson, 1998; Pellegrini, Bartini & Brooks, 1999), são impulsivos, com um pobre controle dos impulsos e emocionalmente instáveis (Bosworth, Espelage & Simon, 1999; Carney & Merrell, 2001; Khosropour & Walsh, 2001; Olweus, 1978, 1991, 1993, 1997; Pearce & Thompson, 1998; Tani et al., 2003). Tendem igualmente a rodear-se de um pequeno grupo de colegas, seus seguidores, que o apreciam e, de alguma forma, o reforçam pelo seu comportamento (Carney & Merrell, 2001; Olweus, 1997; Pearce & Thompson, 1998). “*The bully’s followers get involved partly to protect themselves and partly to have the status of belonging to the group*” (Pearce & Thompson, 1998, p.529).

Um outro aspecto frequentemente identificado em diversos trabalhos, refere-se aos valores e atitudes face aos comportamentos agressivos. Tem-se verificado que os alunos agressores manifestam geralmente uma atitude positiva face à agressão, o que justifica a manutenção do seu comportamento (Besag, 1989; Bosworth, Espelage & Simon, 1999; Carney & Merrell, 2001; Espelage, Bosworth & Simon, 2001;

Olweus, 1978, 1993, 1997; Pearce & Thompson, 1998; Pellegrini, Bartini & Brooks, 1999).

Ao nível do temperamento, Pellegrini, Bartini e Brooks (1999), realizaram um estudo sobre a actividade e emotividade, enquanto dimensões correlacionadas a alunos envolvidos em comportamentos de *bullying* como agressores, vítimas e vítimas-agressivas. Verificou-se que tanto os alunos agressores como as vítimas-agressivas se correlacionavam positivamente com os níveis de actividade e emotividade, ao passo que as vítimas se correlacionavam positivamente apenas com a emotividade, demonstrando uma dimensão mais passiva ao nível da actividade.

Os alunos vítimas passivas são usualmente crianças que não se defendem dos ataques dos pares, com elevados níveis de ansiedade, insegurança, submissão e dificuldades em se afirmarem (Carney & Merrell, 2001; Formosinho & Simões, 2001; Griffin & Gross, 2003; Olweus, 1978, 1993, 1997; Pearce & Thompson, 1998; Stoody, 2001). Estas características parecem coadunar-se com a timidez (Formosinho & Simões, 2001; Khosropour & Walsh, 2001), a sensibilidade e a cautela (Besag, 1989; Olweus, 1993, 1997), assim como o facto de chorarem facilmente quando atacados pelos colegas (Carney & Merrell, 2001; Formosinho & Simões, 2001; Olweus, 1997). Contrariamente aos alunos agressores, verifica-se ainda que os alunos vitimizados manifestam atitudes negativas face à violência (Olweus, 1997; Pellegrini, Bartini & Brooks, 1999).

Procurando examinar alguns padrões comportamentais que conduzem à vitimização crónica pelos pares, entre alunos com 6 e 8 anos de idade, Schwartz, Dodge & Coie (1993) obtiveram dados em consonância com o perfil passivo e submisso das vítimas. Verificaram que os alunos vitimizados evidenciavam baixos níveis de comportamentos assertivos (tais como liderança, tentativas de persuasão e iniciativas de conversação social) e elevados níveis de comportamentos não assertivos (tais como a submissão às iniciativas dos pares). Os autores sugerem que os padrões de comportamento não assertivo parecem preceder a vitimização crónica. *“In summary, it seems that the behaviour and attitude of the passive/submissive victims signal to others that they are insecure and worthless individuals who will not retaliate if they are attacked or insulted”* (Olweus, 1997, p.499).

Os alunos vítimas-agressivas assumem-se como um grupo particular no que concerne às suas características de personalidade, caracterizando-se nomeadamente pela combinação tanto de padrões ansiosos (semelhante às vítimas passivas) como de padrões de reacção agressiva (semelhante aos agressores) (Griffin & Gross, 2003; Olweus, 1997). São frequentemente descritos como alunos com um temperamento exaltado, irritável, desassossegado, agitado, que retaliam quando atacados (Olweus, 1978; Schwartz, Proctor & Chien, 2001).

4.4. Competências sócio-cognitivas

O genérico dos estudos no âmbito das competências sócio-cognitivas de alunos envolvidos em comportamentos de *bullying*, tem valorizado a descrição destas competências em alunos agressores. Muitos autores defendem que as crianças agressivas não processam adequadamente a informação social, parecendo incapazes de fazer julgamentos realistas acerca das intenções dos outros e falhando na compreensão dos seus sentimentos (Dodge et al., 1995). Contudo, apesar do *bullying* ser um comportamento agressivo, é frequentemente levado a cabo de uma forma social e em contextos sociais. Neste processo, as competências de cognição social, assumem-se antes como uma vantagem e não como um déficit.

Relativamente a este estereótipo comumente aceite de que os alunos agressores apresentam um déficit de competências sócio-cognitivas, Sutton, Smith e Swettenham (1999) apresentam uma visão alternativa, ...”*that some bullies, at least, will need good social cognition and theory of mind skills in order to manipulate and organise others, inflicting suffering in subtle and damaging ways while avoiding detection themselves*” (p.117). Estas competências são particularmente úteis nas formas indirectas de *bullying*, utilizadas preferencialmente entre raparigas. Os autores justificam a sua perspectiva, baseando-se na “teoria da mente”, a capacidade do indivíduo para atribuir estados mentais a si próprio assim como aos outros, de modo a explicar e a prever comportamentos. As competências utilizadas nos comportamentos de *bullying*, baseiam-se grandemente na capacidade para

compreender e manipular a mente dos outros, conseqüentemente, assume-se que um agressor eficaz possui na realidade uma teoria da mente superior.

A necessidade de competências de cognição social no *bullying* é evidente se tivermos em consideração os métodos utilizados em certos comportamentos. Apesar de muitos dos comportamentos serem físicos e verbais, os comportamentos indirectos, tais como a exclusão social ou os rumores, requerem alguma compreensão da parte do aluno agressor, seja ao nível dos colegas que se encontram preparados para se juntar a si no sentido de fazerem a vítima sentir-se colocada de lado, seja ao nível da justificação a dar aos outros para essa exclusão, seja ainda porque implica a manipulação de toda uma infraestrutura social.

Menos sofisticados assumem-se os comportamentos de *bullying* directos (físicos e verbais), contudo, também estes requerem certas competências de cognição social, nomeadamente na escolha mais eficaz do local e método em cada situação, de forma a maximizar a vulnerabilidade da vítima, a minimizar as hipóteses de se magoar a si próprio ou a evitar ser apanhado (Sutton, Smith & Swettenham, 1999).

Assim sendo, os alunos agressores são capazes de interpretar adequadamente pistas sociais, diferindo sim, ao nível da selecção de objectivos e de estratégias de resposta e de decisão. De acordo com Cairns e Cairns (1991, citado por Sutton, Smith & Swettenham, 1999), os alunos agressores são usualmente caracterizados como tendo um défice de competências de processamento de informação social, apenas porque respondem com soluções agressivas. A justificação para essa escolha, parece residir nos valores do agressor em vez da eficácia da sua cognição. Nesta linha de raciocínio, Arsenio e Lemerise (2001), acrescentam que...*“most of the unique features of proactively aggressive children converge on their ‘values’ and ‘valuing’ processes regarding aggression, namely ‘it’s easy, it works, and it makes me feel good’*” (p.64). A avaliação dos custos e benefícios do comportamento de *bullying* é, neste caso, mediada pela falta de empatia da parte do agressor, ou seja, este entende as emoções mas não as partilha. Na realidade, os agressores têm uma teoria da mente desenvolvida, mas sem acesso à compreensão empática na qual se baseiam a maior parte dos sujeitos. Em suma, o que falta aos agressores é um sentimento de empatia pelas vítimas, relativamente ao seu sofrimento e dor, e

qualquer sentimento de que vitimizar deliberadamente os colegas na procura de um ganho desejável, não é apenas incompetente como moralmente errado.

Esta falta de empatia e insensibilidade aos sentimentos e sofrimento dos outros em alunos agressores, foi igualmente identificada por outros autores (Banks, 1997; Bernstein & Watson, 1997; Bjorkqvist, Lagerspetz & Kaukiainen, 1992; Carney & Merrell, 2001; Olweus, 1991, 1997; Pearce & Thompson, 1998; Perry, Kusel & Perry, 1988). A importância da percepção empática no desenvolvimento de condutas agressivas é demonstrada por Honma (2003), no seu estudo sobre factores relacionados com a cessação da agressão, onde, entre outros factores, a percepção empática relativamente às vítimas, se encontrou positivamente relacionada, no caso dos alunos agressores, com o fim da agressão.

Semelhante perfil parece encontrar-se em concordância com os resultados obtidos por Andreou (2004), no âmbito do maquiavelismo. Considerando o maquiavelismo como o grau em que um sujeito sente que as outras pessoas são falsas, desleais e manipuláveis em situações interpessoais, a autora verificou uma associação positiva e significativa entre maquiavelismo e o grupo de alunos vítimas-agressivas, diferenciando-se estes alunos dos alunos vítimas (com baixos níveis de maquiavelismo) mas não do grupo de alunos agressores.

Outros estudos debruçaram-se sobre a consciência moral dos alunos envolvidos em comportamentos de *bullying*. Ao analisar o papel das emoções morais referentes a um cenário hipotético de *bullying*, numa amostra de alunos do 4º e 8º ano de escolaridade, Menesini et al. (2003) estudaram as emoções de culpa e vergonha (associadas ao sentido de responsabilidade moral) e de indiferença e orgulho (associadas a uma atitude de descompromisso moral). Os resultados demonstraram a existência de diferenças significativas entre agressores, vítimas e não envolvidos, relativamente à atitude de descompromisso moral, sendo esta mais elevada no grupo de alunos agressores. Os autores defendem que os alunos agressores possuem um pensamento fundamentalmente egocêntrico, uma vez que os motivos pessoais e as vantagens do comportamento agressivo são suficientes para justificar a sua acção. Estes alunos referem sentir-se indiferentes ou orgulhosos porque pensam de forma egocêntrica e egoísta, valorizando os benefícios pessoais das suas acções.

Esta inclinação egocêntrica dos agressores foi igualmente verificada quando os agressores pensavam em termos de responsabilidade pessoal. Menesini et al. (2003) verificou que 30% dos agressores demonstrou alguma consciência dos efeitos negativos do seu comportamento nas vítimas, contudo, o que mais os preocupava e o que mais receavam, relacionou-se com as consequências pessoais que julgavam ter que enfrentar mais tarde, nomeadamente serem castigados ou sujeitos a medidas disciplinares.

Ainda no âmbito das cognições, Duck (2005) estudou as atitudes e cognições de vingança em adolescentes, associadas à vivência de situações de *bullying* na escola. Contrariamente ao esperado, verificou-se que as atitudes de vingança se associavam ao comportamento agressivo e não ao de vitimização. Em média, as vítimas evidenciavam baixos níveis de vingança e raiva, comparativamente aos estudantes não envolvidos, ao passo que os agressores manifestavam elevados níveis de vingança e raiva, comparativamente aos não envolvidos. O autor supõe que talvez a tendência dos sujeitos para pensar ou procurar vingança seja menos o resultado de experiências de vida negativas (como a vitimização pelos pares), mas tenha mais a ver com uma atitude genericamente positiva face ao comportamento agressivo. Qualquer que seja o motivo, a vitimização não surgiu associada a qualquer aumento de pensamentos e atitudes de vingança.

4.5. Características familiares

Sabendo que as relações familiares influenciam o desenvolvimento e funcionamento adaptativo das crianças, e considerando a família como o primeiro agente socializador, inúmeros autores têm estudado um conjunto de variáveis familiares cuja influência possa, de algum modo, contribuir para a manifestação de comportamentos de *bullying* em contexto escolar. A diversidade de resultados obtidos sugere a presença de múltiplos factores de pressão/stress, que colocam as crianças em risco de manifestar comportamentos agressivos e de vitimização entre os pares.

Os resultados de algumas pesquisas são consistentes ao demonstrarem que a estrutura familiar não se associa significativamente aos comportamentos de *bullying*, mas sim os factores do ambiente familiar, relacionados com a interacção entre os seus membros (Espelage, Bosworth & Simon, 2002; Lindstrom & Campart, 1998; Veiga, 2000). Contrariamente, alguns autores têm verificado a relação com algumas variáveis da estrutura familiar, nomeadamente Matos e Carvalhosa (2001 a), ao identificaram que os jovens que não vivem com ambos os pais se encontram envolvidos mais frequentemente em comportamentos de *bullying*, seja como vítimas, seja como provocadores ou simultaneamente como vítimas e provocadores. Em consonância, a ausência do pai surgiu nos trabalhos de Berdondini e Smith (1996) como significativamente correlacionada com o envolvimento de alunos em situações de *bullying*. Directamente relacionado tanto com a composição do agregado familiar como com a ambiente familiar, Hetherington et al. (1989, citado por Veiga, 2000) salientam que os efeitos do divórcio nos filhos se relacionam mais com o tipo de apoio parental percebido do que com o divórcio por si só, havendo, não obstante, um maior risco perante a existência de duas ou mais transições parentais, sobretudo quando a supervisão parental se mostra reduzida.

A maior parte dos trabalhos tem, contudo, privilegiado o estudo de variáveis familiares no âmbito da sua dinâmica, em particular a coesão familiar, a qualidade da relação com os pais, as práticas disciplinares, o conflito, a violência e o estatuto sócio-económico.

Ao nível da coesão familiar, tem-se verificado que o grupo de alunos agressores é maioritariamente proveniente de famílias com baixos níveis de coesão entre os seus membros (ou assim percepcionadas), sendo que essa fraca coesão se relaciona significativamente com a agressão (Arboleda, 2000; Berdondini & Smith, 1996; Stevens, De Bourdeaudhuij & Van Oost, 2002).

Curtner-Smith (2000), ao estudarem os processos familiares que contribuem para os comportamentos de *bullying*, numa amostra de rapazes, verificaram que os alunos com elevados níveis de agressividade, tinham mães insatisfeitas com o casamento e que vivenciavam pouco suporte por parte do conjuge, familiares e amigos. Os resultados deste estudo são consistentes com os de outros trabalhos que sugerem que os modelos de interacção social parental se relacionam

significativamente com a competência dos filhos para se relacionarem com os seus pares, surgindo nalguns casos a incompetência sob a forma de comportamentos de *bullying*.

A relação que os alunos mantêm com os seus pais surge como outro factor com uma forte associação à manifestação dos comportamentos de *bullying*. Uma percentagem substancialmente elevada de alunos agressores refere não manter uma relação positiva com os seus pais, exprimindo sentimentos negativos face à família, sendo usualmente o grupo de alunos não envolvidos em comportamentos de *bullying*, o que mantém uma melhor relação com os pais (Carvalhosa, Lima & Matos, 2001; Connolly & O'Moore, 2003; Lindstrom & Campart, 1998). A importância deste factor é demonstrada no estudo de Veiga (2000), onde se abordou a percepção de apoio parental entre alunos violentos na escola. Verificou-se que o grupo de alunos com menor percepção de apoio parental obtinha uma média mais elevada de comportamentos violentos, comparativamente ao grupo com maior percepção de apoio parental, o que permitiu constatar a existência de uma relação significativa entre a violência dos jovens na escola e a percepção de apoio parental.

A importância desta variável foi amplamente confirmada ao se estudar a sua interacção com outras variáveis de natureza familiar. As variáveis emprego familiar, coesão e divórcio, consideradas isoladamente, não se mostraram explicativas da violência. Contudo, observou-se que o grupo de alunos com pais empregados e simultaneamente com baixa percepção de apoio, se mostrava mais violento do que o grupo de alunos com pais desempregados mas com elevada percepção de apoio. De modo semelhante, o grupo de alunos com elevada coesão familiar mas baixa percepção de apoio parental, mostrou-se mais violento do que o grupo de alunos com baixa coesão familiar e elevada percepção de apoio parental. Também o grupo de alunos com pais divorciados ou separados mas com uma elevada percepção de apoio parental, se mostrou menos violento do que o grupo de alunos com pais não divorciados nem separados mas com baixa percepção de apoio parental. O autor alega que a percepção de apoio parental elevada funciona como amortecedora face a contextos familiares adversos.

No âmbito da relação com os pais podemos também considerar a comunicação. Matos e Carvalhosa (2001 b) verificaram que os jovens que

consideram difícil falar com os pais sobre o que os preocupa (tanto a mãe como o pai), se encontram mais frequentemente envolvidos em comportamentos de *bullying*, seja como agressores seja como vítimas-agressivas.

Intimamente relacionado com a qualidade da relação com os pais, surge a atitude emocional dos mesmos face aos filhos. Uma vez mais se constata a relação entre a falta de calor e envolvimento parental (uma atitude emocional negativa) e o aumento do risco da criança se tornar agressiva e hostil face aos seus pares (Banks, 1997; Olweus, 1997). Os alunos agressores provêm frequentemente de famílias onde falta envolvimento parental e comportamentos carinhosos e afectuosos face aos filhos.

As práticas educativas e disciplinares assumem-se como outra característica da dinâmica familiar que igualmente se tem relacionado com os diferentes grupos de alunos envolvidos em comportamentos de *bullying*.

Atitudes e comportamentos parentais baseados no poder, na coacção e na autoridade, relacionam-se com condutas de oposição e condutas agressivas, uma vez que treinam os seus filhos para a manifestação de comportamentos anti-sociais (Arboleda, 2000; Baldry & Farrington, 2000; Craig, Peters & Konarski, 1998; Veiga, 2000). Por outro lado, o estilo educativo hostil e severo (caracterizado pelo controle, indução de culpa, ameaça, punição física e afectos negativos) é igualmente mais característico de famílias de alunos agressores do que de famílias de alunos vítimas ou não envolvidos (Ahmed & Braithwaite, 2004; Banks, 1997; Carney & Merrell, 2001; Craig, Peters & Konarski, 1998; Espelage, Bosworth & Simon, 2002; Floyd, 1985, citado por Batsche, Knoff & Howard, 1994; Loeber & Dishion, 1984; Olweus, 1993, 1997). Crianças cujos pais utilizam esses métodos punitivos, têm maiores probabilidades de se tornarem violentas, nomeadamente porque são ensinadas a revidar fisicamente os ataques e a usarem a força como forma de lidarem com os conflitos.

Realçando o papel desempenhado pela mãe, Olweus (1993) identifica como antecedente, no caso de rapazes agressivos na escola, a atitude emocional da mãe caracterizada fundamentalmente pelo negativismo, rejeição, indiferença e hostilidade face ao filho. Esta atitude, por seu lado, predispõe ao uso da força e da punição que, em consequência, contribuiria para aumentar a agressividade da criança.

Noutros trabalhos, Olweus (1980, 1993, 1997) tem ainda salientado a atitude de tolerância e permissividade parental face aos comportamentos agressivos do filho, como um importante antecedente dos comportamentos de *bullying* na escola. Se o progenitor demonstrar uma atitude de tolerância sem estabelecer limites claros ao comportamento agressivo do filho face aos pares, irmãos e até mesmo adultos, torna-se provável que o nível de agressividade da criança venha a aumentar e/ou a perdurar.

No geral, os resultados dos estudos acima referenciados, sugerem que os adultos desempenham um papel fundamental no desenvolvimento dos comportamentos de *bullying*. Especificamente, as mensagens que transmitem acerca das brigas e dos conflitos, as estratégias de disciplina parental e a relação mantida com os filhos, correlaciona-se significativamente com a agressão.

No caso dos alunos vítimas-agressivas, os resultados obtidos por diversos autores são consonantes e aproximam-se dos resultados obtidos no caso do grupo de alunos agressores. Verifica-se uma predominância de famílias com pais autoritários (Baldry & Farrington, 1998), com um estilo educativo hostil e punitivo (Ahmed & Braithwaite, 2004; Schwartz et al., 1997; Stevens, De Bourdeaudhuij & Van Oost, 2002), o que potencializa a vertente agressiva destes alunos.

Nas famílias de alunos vítimas passivas, observa-se antes um padrão de grande proximidade dos filhos face aos pais, sendo particularmente evidente a superprotecção parental, nomeadamente materna (Banks, 1997; Olweus, 1993).

Com o objectivo de prever em que medida uma criança será vitimizada na escola, em função de variáveis do ambiente familiar, Olweus (1993) defende que uma atitude emocional do pai de hostilidade, frieza e indiferença, associada a um temperamento do filho sossegado, receoso e sensível, dificulta a sua identificação a um modelo masculino e despoleta dificuldades de afirmação e integração no grupo de pares. Relativamente às mães, é salientada a superprotecção (onde os filhos tendem a ser tratados como se fossem mais pequenos) e a restrição e controle face à actividade do filho. Dado que os rapazes vitimizados referem uma maior proximidade emocional, particularmente com as mães, Olweus salienta, contudo, os efeitos nefastos da infantilização e restrição da autonomia por parte das mesmas, uma vez que aumenta a probabilidade de vitimização dos seus filhos pelos pares. Torna-

se ainda importante salientar a existência de uma relação significativa entre a superprotecção materna e o temperamento da criança, podendo-se em parte atribuir essa atitude à passividade da criança.

Os conflitos e a violência no seio da família, assumem-se como outro factor fundamental na dinâmica familiar, cujo papel no desenvolvimento das condutas agressivas das crianças se tem vindo a clarificar em estudos sobre maltrato físico dos filhos (Dodge, Pettit & Bates, 1994 a; Duncan, 1999 b; Nugent, Labran & McLoughlin, 1998; Schwartz et al., 1997; Shields & Cicchetti, 2001), ou sobre violência e conflito familiar (Crespi, 1996; Duncan, 1999 a; Haugaard & Feerick, 1996; Song, Singer & Anglin, 1998; Speaker & Peterson, 2000; Unnever, 2005). Relativamente à violência no seio da família, tem-se verificado uma associação entre violência em casa, como factor que contribui significativamente para a violência na escola.

Os resultados dos restantes trabalhos são coincidentes, relativamente ao facto dos níveis de maltrato físico e emocional dos filhos ser inferior nos alunos não envolvidos em comportamentos de *bullying*, comparativamente aos alunos envolvidos. *“When children have behavioral problems within the home and in interaction with parents, they often fail to develop effective social skills (...) and uses power and aggression rather than social skills and peer relationships to meet needs and expectations”* (Horne & Socherman, 1996, p.79).

Os alunos maltratados pelos pais apresentam maiores probabilidades de agredir os colegas e de serem alvo de vitimização pelos pares, do que os seus colegas não maltratados pelos pais (Duncan, 1999 b; Shields & Cicchetti, 2001), sendo o risco similar tanto para a agressão como para a vitimização. Contrariamente, numa amostra constituída exclusivamente por rapazes, Schwartz et al. (1997) verificou que rapazes que vivenciam abuso físico, se encontravam em risco elevado para se tornarem futuramente vítimas-agressivas (38%) ou agressores (19%), mas em baixo risco de se tornarem vítimas passivas (5%).

Tanto alunos agressores como alunos vítimas maltratados pelos pais, exibem na escola, em consequência, problemas de regulação emocional, sendo esse o principal factor contribuinte para a sua condição de alunos envolvidos em comportamentos de *bullying* (Shields & Cicchetti, 2001). O maltrato físico precoce

apresenta-se como disruptivo no estabelecimento de relações de apego com os progenitores, dificultando, posteriormente, a capacidade da criança para formar relações adequadas com os pares. Estes alunos transferem para a sua relação com os pares, modelos de processamento de pistas sociais desviantes e modelos de relação interpessoal negativos, conflituosos e imprevisíveis. *“These children learn a prototype of interpersonal relationships as being coercive and threatening (...) acquire violent strategies for solving interpersonal problems by imitative social learning, and they observe the use of violence as leading to compliance in the victim”* (Dodge, Pettit & Bates, 1994 a, p.53).

Ainda no âmbito das experiências de socialização familiar, salientam-se os estudos de Schwartz et al. (1997) e de Stevens, De Bourdeaudhuij e Van Oost (2002), pela abrangência das suas conclusões, ambos incidindo sobre uma variedade de variáveis e comparando grupos de alunos agressores, vítimas, vítimas-agressivas e alunos não envolvidos, relativamente ao seu funcionamento familiar.

Conjugando variáveis de natureza familiar, tais como disciplina punitiva, exposição à violência, conflito conjugal e abuso físico, os resultados obtidos por Schwartz et al. (1997) demonstram que o grupo de alunos vítimas-agressivas experienciam uma relação familiar mais punitiva, hostil e abusiva do que qualquer outro grupo, incluindo exposição à violência conjugal, hostilidade materna, estratégias parentais educativas agressivas e maltrato físico. O grupo de alunos agressivo demonstrou elevados índices de exposição à agressão e conflito entre adultos, e o grupo das vítimas não apresentou diferenças significativas relativamente ao grupo de alunos não envolvidos, em qualquer das variáveis consideradas.

Segundo os autores, a característica alarmante dos padrões de socialização precoce dos alunos vítimas-agressivas, refere-se à sua frequente exposição à violência familiar e à sua vivência enquanto objecto de abuso físico, uma vez que a experiência precoce de vitimização e tratamento severo, hostil e punitivo por parte dos pais, desregula emocionalmente a criança, conduzindo mais tarde a uma raiva reactiva e à vitimização pelos pares. A observação de violência entre adultos pode predispor a criança ao comportamento agressivo, mas apenas a vivência de violência predispõe a criança face ao problema combinado da agressividade e vitimização relativamente aos pares. A sua raiva e comportamento desregulado pode colocar a

criança em risco de rejeição e maltrato pelos colegas. Contrariamente, os alunos agressores, também eles expostos a situações de conflito e violência familiar, pareciam ter a oportunidade para aprender comportamentos agressivos, imitando-os, mas, por não terem sido expostos a situações de abuso físico que conduzisse a uma certa desregulação emocional, não chegavam a desenvolver comportamentos de vitimização. Esta desregulação emocional, aproxima-se dos padrões comportamentais acima identificados por outros autores, relativamente à irritação, ressentimento, frustração e tensão que tendem a causar à sua volta, típicos dos alunos vítimas-agressivas.

Também Unnever (2005) verificou que as vítimas-agressivas manifestavam padrões de comportamento significativamente diferentes dos agressores e das vítimas, sendo as suas experiências de socialização parental mais semelhantes à dos agressores do que à das vítimas, relativamente a ambientes familiares mais caóticos (conflitos familiares e agressão reactiva e proactiva). Este dado é consistente com os resultados de trabalhos anteriormente citados onde, no caso dos alunos vítimas passivas, se encontram ambientes familiares de proximidade e superprotecção entre pais (particularmente a mãe) e filhos.

Stevens, De Bourdeaudhuij e Van Oost (2002), investigaram variáveis relacionadas com a coesão, expressividade, conflito, organização, controle e práticas educativas de famílias de alunos agressores, vítimas, vítimas-agressivas e alunos não envolvidos em comportamentos de *bullying*, assim como as diferenças entre a percepção dos pais e dos filhos relativamente a essas dimensões. No geral, verificaram-se diferenças significativas entre as famílias de alunos agressores, vítimas e vítimas-agressivas, do ponto de vista das percepções das crianças, ao passo que do ponto de vista das percepções dos pais não se observaram diferenças entre os grupos.

Os alunos agressores perceberam menor coesão familiar, menos expressividade, menos controle, menos orientação social, e mais conflito no seio da família do que os restantes grupos de alunos. Perante conflitos hipotéticos, as suas estratégias de resolução são fundamentalmente destrutivas, manifestando menos reacções construtivas comparativamente às vítimas e alunos não envolvidos. Ainda no âmbito das percepções dos filhos, não se verificaram diferenças significativas

entre o funcionamento familiar dos alunos vítimas e não envolvidos, referindo menos conflito familiar e menos punição do que os alunos agressores e vítimas-agressivas. Um relacionamento mais pessoal entre pais e filhos foi ainda referido pelos alunos não envolvidos, comparativamente aos alunos agressores e vítimas-agressivas.

Um último factor considerado por vários autores refere-se ao estatuto sócio-económico das famílias. Aparentemente, um baixo estatuto sócio-económico parece constituir uma vulnerabilidade no caso da manifestação de comportamentos de *bullying*, verificando-se que os alunos agressores são frequentemente provenientes de famílias de estatuto sócio-económico mais baixo (Due, Holstein & Jorgensen, 1999; Nagin & Tremblay, 2001; Schwartz et al., 1997; Stoody, 2001). Na realidade, outros estudos têm confirmado, de forma mais aprofundada, a possibilidade de um baixo estatuto sócio-económico contribuir para interações pouco positivas entre os elementos da família e, como tal, parte do seu efeito no desenvolvimento dos comportamentos agressivos da criança, pode ser mediado pelas experiências de socialização associadas ao estatuto sócio-económico (Craig, Peters & Konarski, 1998; Dodge, Pettit & Bates, 1994 b).

Num estudo longitudinal ao longo de quatro anos, Dodge, Pettit e Bates (1994 b) examinaram os processos de socialização de uma amostra de crianças desde a pré-primária até ao 3º ano de escolaridade, provenientes de classes sócio-económicas baixas. Os resultados confirmaram que um baixo estatuto sócio-económico prediz significativamente o envolvimento em problemas externalizantes, nomeadamente comportamentos agressivos na escola. Verificou-se igualmente uma correlação significativa entre o baixo estatuto sócio-económico e oito factores de socialização da criança, o que sugere um efeito mediador. Entre os factores identificados encontraram-se o emprego de práticas disciplinares punitivas e coercivas; a falta de calor humano, afecto e carinho na relação com a criança; a exposição a modelos de interacção agressiva entre os adultos; valores parentais agressivos (uma atitude positiva face à violência e valores que defendem o uso da agressão como forma de resolver conflitos); acontecimentos de vida stressantes (morte, problemas legais, doença, divórcio...); isolamento e falta de suporte social da mãe (o isolamento relativamente à família extensa e à comunidade associa-se à negligência dos filhos e a práticas parentais deficitárias); a instabilidade do grupo de pares (o estatuto sócio-

económico baixo pode levar a frequentes mudanças nos cuidados diários, nas configurações e dinâmicas familiares, que se associam a mudanças no grupo de pares ao qual a criança é exposta); e a falta de estimulação cognitiva (um baixo estatuto sócio-económico associa-se a um fraco suporte relativamente ao desenvolvimento académico, a baixas expectativas e à falta de livros e outros materiais cognitivos em casa que estimule essas actividades).

Em suma, um baixo estatuto sócio-económico assume-se como um factor de risco no desenvolvimento de comportamentos de *bullying* por parte das crianças, uma vez que se relaciona com práticas de socialização que potencializam o envolvimento em comportamentos agressivos.

Capítulo V - *Bullying*: implicações numa perspectiva de saúde biopsicossocial

Com base nos resultados obtidos pela generalidade dos autores aqui referidos, alunos que, sistematicamente, manifestam e/ou vivenciam comportamentos de *bullying*, seja como agressores, seja como vítimas ou como vítimas-agressivas, encontram-se em elevado risco de manifestarem índices inferiores de saúde mental e/ou física, sendo o *bullying* considerado uma importante causa de stress, de problemas físicos, emocionais e de dificuldades de ajustamento psicossocial.

A focalização nas possíveis repercussões, ao nível da saúde física e mental, do envolvimento em comportamentos de *bullying*, pode ser feita, de acordo com Rigby (2003), através da identificação de quatro grandes categorias de condições de saúde negativas: (a) percepção de bem-estar psicológico (usualmente baixa); (b) ajustamento social (geralmente fraco); (c) stress psicológico (frequentemente elevado); (d) e bem-estar físico (geralmente baixo).

Segundo o autor, a baixa percepção de bem-estar psicológico traduz-se em estados de espírito que, na generalidade, são considerados desagradáveis, tais como infelicidade, baixa auto-estima, baixo auto-conceito, assim como sentimentos de tristeza. O fraco ajustamento social inclui sentimentos de aversão face ao ambiente social que, no caso destes alunos, se exprime fundamentalmente por sentimentos negativos face à escola, de solidão e de isolamento. Pode-se igualmente considerar a influência do ambiente social face aos alunos, que se exprime nomeadamente pelo nível de aceitação social dos seus pares. Quanto ao stress psicológico são considerados os níveis de ansiedade, depressão e pensamentos suicidas e, finalmente, no âmbito do bem-estar físico, os sintomas psicossomáticos.

Acresce ainda a manifestação de alguns comportamentos considerados de risco, nos quais se podem incluir o consumo de substâncias e os comportamentos anti-sociais ou delinquentes.

5.1. Bem-estar psicológico

Alguns autores têm vindo a abordar a percepção de bem-estar psicológico de um ponto de vista geral, ou seja, não se debruçando particularmente em aspectos específicos do funcionamento psicológico, mas sim estudando os efeitos do envolvimento em comportamentos de *bullying* e de vitimização, no bem-estar geral dos alunos (Due, Holstein & Jorgensen, 1999; Karatzias, Power & Swanson, 2002; Wilkins-Shurmer et al., 2003).

Os resultados têm demonstrado uma relação estatisticamente significativa entre ser vitimizado e níveis de bem-estar na adolescência. Verificou-se que as vítimas de comportamentos de *bullying* apresentavam baixos níveis de bem-estar comparativamente aos colegas, ao mesmo tempo que alunos com baixos níveis de bem-estar se encontravam associados a uma tendência crescente para serem vitimizados (Due, Holstein & Jorgensen, 1999; Wilkins-Shurmer et al., 2003).

Em contrapartida, Karatzias, Power e Swanson (2002), não encontrando diferenças significativas entre os agressores, vítimas e não envolvidos, relativamente aos níveis de bem-estar geral, verificaram contudo que, quando agrupando num só grupo os alunos com envolvimento em comportamentos de *bullying* (agressores e vítimas), e comparando-os com os não envolvidos, os níveis de bem-estar são significativamente mais baixos nos alunos envolvidos.

Numa abordagem mais específica, outras investigações têm privilegiado o estudo de sentimentos de felicidade e tristeza em alunos envolvidos em comportamentos de *bullying*. No âmbito dos sentimentos de felicidade, o genérico dos autores, abrangendo alunos do 4º ao 10º ano de escolaridade, tem verificado que os alunos vitimizados pelos colegas manifestam uma maior infelicidade (Boulton & Underwood, 1992; Fekkes, Pijpers & Verloove-Vanhorick, 2004; Matos & Carvalhosa, 2001 b; Slee, 1995). Apenas nos resultados de Slee (1995) se observou igualmente uma correlação significativa entre alunos agressores e infelicidade, ao passo que nos restantes trabalhos, os níveis de felicidade dos agressores não diferem significativamente dos alunos não envolvidos.

Ao nível da tristeza, Berthold e Hoover (2000), observaram no seu trabalho que os alunos vitimizados manifestavam sentimentos de tristeza três vezes mais do que os seus colegas. A tendência para estes alunos serem significativamente mais tristes foi igualmente confirmada por Williams et al. (1996) numa amostra de alunos do 4º ano de escolaridade.

Uma vez que alguns sentimentos de menor bem-estar parecem encontrar-se significativamente associados a alunos envolvidos em comportamentos de *bullying*, nomeadamente na pré-adolescência e adolescência, Hodges e Perry (1999) numa amostra de alunos do 3º ao 7º ano de escolaridade, procuraram estudar algumas variáveis que pudessem assumir-se tanto como antecedentes da vitimização como consequentes. Os problemas internalizantes (especialmente crianças tristes, com predisposição para chorar, ansiosas e socialmente retraídas) surgiram como preditivos da vitimização, uma vez que esses comportamentos indicam que a criança será incapaz de se defender eficazmente a si própria, se atacada ou provocada pelos colegas. De um modo geral, alegam os autores, as crianças com problemas internalizantes são provavelmente menos capazes do que as outras, para planear e executar contra-ataques organizados e assertivos, que afastem os agressores. Essa postura indefensível permite, por sua vez, uma relação de desigualdade de poder numa interacção conflituosa com um colega, o que facilmente se transforma num episódio de vitimização.

Os alunos agressores esperam determinadas respostas das suas vítimas, incluindo sinais de dor, sofrimento e submissão. Estas respostas, mais prováveis entre crianças com problemas internalizantes, servem por sua vez para reforçar o agressor pelos seus ataques (Perry, Williard & Perry, 1990), correndo-se o risco de se instalar um ciclo vicioso.

Concebendo igualmente a auto-estima e o auto-conceito como indicadores de saúde e bem-estar psicológico (Harter, 1983), inúmeros estudos têm vindo a demonstrar que os alunos agressores, vítimas e não envolvidos em comportamentos de *bullying*, diferem nos seus níveis de auto-estima e de auto-conceito.

No âmbito da auto-estima, tem-se observado uma grande semelhança ao nível dos resultados obtidos pelos diferentes autores, em diferentes países e com faixas etárias que oscilam aproximadamente entre os 7 e os 16 anos de idade. Geralmente,

os alunos vítimas manifestam níveis de auto-estima significativamente mais baixos que os restantes colegas (Baldry & Farrington, 1998; Boulton & Smith, 1994; Boulton & Underwood, 1992; Byrne, 1994 b; Due, Holstein & Jorgensen, 1999; Engert, 2002; Matsui et al., 1996; Muscari, 2002; Neary & Joseph, 1994; Salmivalli et al., 1999; Slee & Rigby, 1993 b).

Um número mais restrito de trabalhos, tem observado que tanto alunos agressores quanto alunos vítimas, partilham baixos níveis de auto-estima quando comparados ao grupo de alunos não envolvidos em comportamentos de *bullying* (Karatzias, Power & Swanson, 2002; Mynard & Joseph, 1997; O'Moore, 2000).

Outros autores ainda, têm verificado que os alunos não envolvidos em comportamentos de *bullying* manifestam de facto os níveis mais elevados de auto-estima, sendo esses valores significativos apenas quando comparados com os alunos envolvidos em comportamentos de vitimização, mas não quando comparados com os alunos agressores (Boulton & Underwood, 1992; Duck, 2005; Kokkinos & Panayiotou, 2004; Slee & Rigby, 1993 b). Assim sendo, com base nestas investigações, os alunos agressores manifestam níveis de auto-estima semelhantes aos alunos não envolvidos. Slee e Rigby (1993 b) sugerem que o facto dos níveis de auto-estima dos agressores serem elevados, se deve ao sentimento de poder que estes alunos sentem ao dominarem e humilharem os alunos mais fracos do que eles. No fundo, estabelece-se uma relação positiva entre os seus níveis de auto-estima e os seus objectivos de dominância.

Em suma, o envolvimento em comportamentos de *bullying* (seja como agressores, vítimas ou vítimas-agressivas) parece constituir um risco no sentido do desenvolvimento de uma baixa auto-estima, sugerindo a grande maioria dos estudos que o grupo de alunos vitimizados apresenta o risco mais elevado enquanto que os alunos agressores apresentam o menor risco.

Contrariamente a todos estes resultados, Salmon, James e Smith (1998) e Seals e Young (2003), não encontraram nos seus trabalhos, diferenças significativas no âmbito da auto-estima entre alunos agressores e vítimas.

Estando cientes da influência de outras variáveis, que não apenas o envolvimento em comportamentos de *bullying*, outros autores estudaram a correlação

entre auto-estima, comportamentos de *bullying* e género sexual (Owens, Slee & Shute, 2000; Rigby & Cox, 1996).

Na investigação de Rigby e Cox (1996), a correlação entre auto-estima e alunos agressores mostrou-se inconsistente entre os sexos. Enquanto que para os rapazes agressores uma baixa auto-estima não pareceu associar-se aos comportamentos de *bullying*, nas raparigas agressoras a baixa auto-estima surgiu correlacionada aos comportamentos de *bullying*. Uma vez que a auto-estima se assume, em grande medida, como reflexo da forma como se é julgado pelos seus pares, estes autores sugerem que a explicação para estes resultados reside na diferente atitude que rapazes e raparigas têm perante os agressores. Numa pesquisa anterior, Rigby e Slee (1991), demonstraram que entre os rapazes existe um nível significativamente superior de aprovação face aos agressores, do que entre as raparigas, o que parece consistente com a perspectiva defendida por outros autores, sobre os objectivos de dominância no género masculino (Crick & Grotpeter, 1995; Slee & Rigby, 1993). Entre as raparigas, a condenação dos agressores é significativamente maior, o que ajuda a perceber os níveis de baixa auto-estima, associados às raparigas agressoras, mas não aos rapazes agressores (Rigby & Slee, 1991).

Também os resultados obtidos na investigação de Owens, Slee e Shute (2000), ao avaliarem os efeitos da agressão indirecta em raparigas adolescentes, se podem compreender à luz desta perspectiva, uma vez que as raparigas vítimas de agressão indirecta manifestam, entre outros sintomas, uma baixa auto-estima.

Partindo da evidência que uma baixa auto-estima se relaciona com o envolvimento em comportamentos de *bullying*, o genérico dos trabalhos não estabelece, contudo, uma relação de causalidade.

Manifestando a preocupação em perceber se os baixos níveis de auto-estima antecedem ou procedem a vitimização, Matsui et al. (1996), verificaram que a vitimização se correlaciona com uma baixa auto-estima, apenas nos alunos que manifestavam uma baixa auto-estima anteriormente à vitimização. Estes autores enfatizam o ciclo vicioso que se pode gerar nestes alunos, o qual tem sido salientado igualmente por outros estudos (Egan & Perry, 1998; Hodges & Perry, 1999).

Egan e Perry (1998), estudaram a auto-estima dos alunos envolvidos em comportamentos de *bullying*, considerando-a como um factor que contribui ou potencializa a vitimização, nomeadamente porque o aluno se sente desvalorizado, incapaz e, como tal, não afirma ou reclama as suas necessidades, nem se defende durante episódios conflituosos. Assim sendo, alunos com uma baixa auto-estima podem manifestar sinais de tristeza, circunspecção, e esses sinais poderem transmitir alguma vulnerabilidade aos colegas agressores.

Os resultados obtidos por Sharp (1996) parecem, aparentemente, contradizer esta perspectiva, dada a verificação de que tanto alunos com elevada auto-estima como alunos com baixa auto-estima, vivenciam comportamentos de vitimização. Contudo, os alunos que evidenciam uma menor auto-estima associada a um estilo de resposta passiva e incapaz face à vitimização, são os que, na realidade, são mais frequentemente vitimizados assim como os que vivenciam um maior stress em consequência. Estes resultados parecem suportar a hipótese de se gerar um ciclo vicioso, em alunos com uma baixa auto-estima e incapazes de se defender activamente perante a vitimização.

Ao nível do auto-conceito, são igualmente semelhantes os resultados obtidos por vários autores, que confirmam a existência de diferenças significativas entre os alunos envolvidos em comportamentos de *bullying*, particularmente entre alunos agressores e vítimas (Boulton & Smith, 1994; Engert, 2002; Mynard & Joseph, 1997; Salmivalli, 1998), o que se traduz numa diferenciação significativa na auto-percepção de competência dos alunos, em diferentes domínios.

Avaliando os domínios de auto-conceito académico, social, atlético, físico e comportamental, tem-se verificado consistentemente que os agressores manifestam uma elevada percepção de competência atlética, comparativamente às vítimas, que evidenciam uma baixa percepção (Boulton & Smith, 1994; Engert, 2002; Mynard & Joseph, 1997).

Diferenças significativas no âmbito do auto-conceito académico, foram igualmente encontradas. Uma associação positiva entre vitimização e uma baixa percepção de competência académica, foi encontrada nos trabalhos de Engert (2002), Mynard e Joseph (1997) e Neary e Joseph (1994), sendo que semelhante associação entre os alunos agressores, se verificou apenas no estudo de Mynard e Joseph (1997).

No âmbito do auto-conceito de aparência física, observou-se que os alunos vítimas tendem a manifestar níveis mais baixos, comparativamente aos restantes colegas (Engert, 2002; Mynard & Joseph, 1997; Neary & Joseph, 1994; Salmivalli, 1998), sendo que os alunos agressores tendem a manifestar um auto-conceito físico elevado (Salmivalli, 1998).

Relativamente ao auto-conceito social, os autores são unânimes quanto à relação estabelecida entre vitimização e baixos níveis de aceitação social (Engert, 2002; Mynard & Joseph, 1997; Neary & Joseph, 1994; Salmivalli, 1998), ao passo que entre os alunos agressores, a tendência verificada é no sentido oposto, ou seja, observa-se uma elevada percepção de aceitação social por parte dos seus pares (Salmivalli, 1998).

O único domínio do auto-conceito, onde o mesmo se verifica significativamente mais elevado entre os alunos vitimizados e mais baixo entre os alunos agressores, refere-se ao auto-conceito comportamental (Engert, 2002; Mynard & Joseph, 1997; Salmivalli, 1998).

Salmivalli (1998) defende que os alunos agressores manifestam um baixo auto-conceito comportamental, devido ao facto de se encontrarem cientes de que se comportam contra as normas, ao passo que os alunos vítimas evidenciam um baixo auto-conceito social, por constituírem o grupo mais afectado pelo abuso sistemático dos pares e, consequentemente, não se sentirem socialmente aceites.

Em síntese, verifica-se a tendência para os alunos agressores manifestarem níveis elevados de auto-conceito social, físico e atlético, comparativamente a baixos níveis de auto-conceito comportamental, ao passo que os alunos vítimas tendem a manifestar níveis baixos de auto-conceito social, físico e atlético, comparativamente a elevados níveis de auto-conceito comportamental.

Esta diferenciação de auto-percepções, juntamente com as diferenças observadas ao nível da auto-estima, dos sentimentos de tristeza e de infelicidade, leva-nos concluir que a percepção de bem-estar psicológico é significativamente divergente quando nos debruçamos sobre alunos agressores ou alunos vítimas. De facto, a vitimização parece associar-se a baixos níveis de percepção de bem-estar quando comparada com os níveis vivenciados pelos alunos agressores, o que sugere um risco psicológico superior.

5.2. Ajustamento social

No âmbito do ajustamento social, a escola assume, particularmente na adolescência, uma importância fulcral, não só por se tratar do contexto no qual os jovens passam grande parte do seu tempo, como também por ser o contexto no qual desenvolvem novas e diferentes relações com os seus pares. A esse nível, tem havido um interesse crescente em avaliar a influência da relação entre pares no desenvolvimento sócio-emocional das crianças. Alunos cujas dificuldades relacionais passam pelo envolvimento em comportamentos de *bullying*, sofrem repercussões não apenas nas suas redes de suporte social e amizade, como também nos seus sentimentos de solidão e atitudes face à escola. No seu conjunto, pode-se avaliar um maior ou menor grau de ajustamento social.

São inúmeros os estudos que têm vindo a salientar a importância das relações entre pares no desenvolvimento das crianças, nomeadamente as dificuldades relacionais e os baixos níveis de aceitação social, como preditores de futuros problemas de ajustamento.

Assumindo os comportamentos de *bullying* como uma conduta desviante das crianças, e sabendo que os mesmos influenciam os níveis de aceitação por parte dos pares, Parker e Asher (1987) alegam que uma baixa aceitação social limita experiências ou oportunidades de socialização conduzindo à vivência de experiências também elas desviantes. Estas, por seu lado, podem influenciar trajetórias de vida desviantes, tais como abandono escolar, delinquência, criminalidade ou sintomas psicopatológicos.

Tanto os comportamentos de *bullying* como de vitimização se associam a um pobre ajustamento psicossocial, com diferenças consoante o grupo de alunos envolvido. Geralmente as vítimas manifestam o ajustamento social e emocional mais pobre, maiores dificuldades em fazer amigos, pobres relações sociais com os colegas e mais sentimentos de solidão (Nansel et al., 2001). Por outro lado, alunos que são socialmente isolados e com fracas competências sociais, são mais facilmente alvo de comportamentos de *bullying*, sendo o motivo mais frequentemente apontado

pelos colegas o de que eles não se ajustam (“*don’t fit in*”) (Hoover, Oliver & Hazler, 1992; Hoover, Oliver & Thomson, 1993; Terasahjo & Salmivalli, 2003). Essa conduta desajustada, de alunos que não se comportam como seria de esperar, surge como justificativa aos olhos dos restantes alunos, para o comportamento agressivo e hostil por parte dos colegas face às vítimas.

Outro motivo apontado para o isolamento social dos alunos vitimizados, pode dever-se ao facto destes alunos serem evitados pelos colegas por receio de serem eles também alvo de *bullying*, ou de perderem o seu estatuto social entre os seus pares (Nansel et al., 2001; Muscari, 2002). Independentemente do motivo, alunos socialmente retraídos e isolados, potenciam a rejeição pelos seus pares no seio do grupo o que, por sua vez, pode conduzir à vitimização. Como consequência, alunos rejeitados e vitimizados apresentam uma maior probabilidade de se sentirem sós (Boivin, Hymel & Bukowski, 1995).

A importância do suporte social percebido pelos alunos, foi claramente demonstrada na investigação de Rigby (2000). Numa amostra de jovens dos 12 aos 16 anos, o autor verificou que elevados níveis de vitimização associados à percepção de um baixo suporte social, se relacionavam com uma pobre saúde mental e uma fraca percepção de bem-estar. Alunos que referem ser frequentemente vitimizados e com um baixo suporte social, encontram-se em maior risco de manifestar uma pobre saúde mental. Estes resultados são coerentes uma vez que as crianças com pouco suporte social por parte dos seus pares, se tornam claramente mais vulneráveis aos ataques dos colegas que as desejam agredir.

Ainda de acordo com os resultados de Nansel et al. (2001), os alunos agressores, por seu lado, manifestam uma grande facilidade em fazer amigos não se sentindo socialmente isolados. As vítimas-agressivas demonstraram o nível mais pobre de ajustamento sócio-emocional, combinando o seu elevado grau de isolamento social com a falta de sucesso na escola, representando um grupo particularmente de alto risco.

São vários os estudos que têm vindo a identificar o grupo de alunos vitimizados como aquele que manifesta significativamente mais sentimentos de solidão e menor número de amigos, comparativamente aos restantes colegas (Boivin, Hymel & Bukowski, 1995; Boulton & Underwood, 1992; Crick & Bigbee, 1998;

Crick & Grotpeter, 1996; Forero et al., 1999; Kochenderfer & Ladd, 1996; Nansel et al., 2001; Storch, Masia-Warner & Brassard, 2003).

Com o objectivo de avaliar se a vitimização precoce tem um impacto negativo no ajustamento escolar das crianças e na formação de atitudes e sentimentos negativos face à escola, Kochenderfer e Ladd (1996) realizaram um estudo numa amostra de crianças em idade pré-escolar. Entre os resultados obtidos, verificou-se uma correlação positiva entre vitimização, solidão e evitamento escolar, e uma correlação negativa entre vitimização e gostar da escola. Tendo sido feitas avaliações da vitimização no Outono e Primavera, os autores verificaram que as correlações se mostravam mais fortes na Primavera, o que sugere que a vitimização no início do ano lectivo (no Outono), seria preditora de sentimentos de solidão, evitamento escolar e não gostar da escola. Assim, os resultados desta investigação suportam a hipótese de que os alunos vitimizados pelos pares vivenciam maiores dificuldades de ajustamento, do que os seus colegas não vitimizados, particularmente a nível escolar. Verificou-se também uma tendência para os sentimentos de solidão, diminuírem à medida que a frequência de vitimização reduzia. Contrariamente, os autores verificaram que o evitamento escolar persistia mesmo após a vitimização ter diminuído, havendo evidências que sugerem que a experiência de vitimização debilita o sentimento de segurança da criança e que este persiste mesmo após a vitimização cessar. Apesar da maior parte das crianças começarem a escola sem fortes sentimentos de evitamento, aquelas que são expostas a comportamentos de *bullying* por parte dos seus pares, são mais propensas a desenvolver o desejo de se retirarem desse contexto (Kochenderfer & Ladd, 1996).

Partindo da diferenciação entre comportamentos de *bullying* directos e indirectos, os trabalhos de Crick procuraram avaliar se as repercussões ao nível dos sentimentos de solidão dos alunos, são diferentes consoante se tratem de comportamentos de vitimização directos ou relacionais (Crick & Bigbee, 1998; Crick & Grotpeter, 1996) ou de comportamentos de *bullying* relacionais (Crick & Grotpeter, 1995), em alunos do 3º ao 6º ano de escolaridade.

Não obstante o genérico das investigações se debruçarem sobre a relação entre vitimização e sentimentos de solidão, Crick e Grotpeter (1995) investigaram também a relação entre os comportamentos agressivos (apenas relacionais) e

sentimentos de solidão, considerando ainda o eventual efeito do género sexual. Verificou-se que as raparigas agressoras (do ponto de vista relacional) manifestavam níveis elevados de solidão, comparativamente aos seus pares não agressivos, ao passo que os rapazes agressivos (do ponto de vista relacional) não diferiam dos seus pares não agressivos, quanto aos níveis de solidão manifestados. Este resultado parece corroborar a perspectiva, defendida anteriormente por outros autores, relativamente aos objectivos diferenciados entre os géneros sexuais, os rapazes com objectivos de dominância, e as raparigas com objectivos de intimidade e estabelecimento de relações próximas de amizade.

Assim, o envolvimento frequente em comportamentos agressivos relacionais exacerba, ou generaliza, sentimentos de angústia e solidão, ao limitarem potencialmente o acesso da criança à relação com os seus pares (excluir o aluno, resulta num menor número de colegas com os quais possa interagir ou brincar). Em contrapartida, os autores sugerem que esses sentimentos de solidão e isolamento podem igualmente conduzir ao envolvimento em comportamentos agressivos relacionais, perpetuando um ciclo vicioso. As crianças que se sentem sozinhas ou pouco aceites pelos seus pares, podem recorrer a comportamentos agressivos relacionais como forma de retaliar contra os colegas (Crick & Grotpeter, 1995).

Os mesmos autores abordaram, noutro estudo, os comportamentos de vitimização, diferenciando os alunos vítimas de comportamentos agressivos directos dos alunos vítimas de comportamentos agressivos relacionais, relacionando-os com alguns indicadores de ajustamento psicossocial, entre os quais a solidão (Crick & Grotpeter, 1996).

Entre outros resultados, observou-se que apenas os comportamentos de vitimização relacional contribuíam para a predição da solidão, o que se justifica uma vez que os comportamentos directos não se dirigem à rede de suporte social dos alunos e, como tal, não influem nos seus sentimentos de solidão, ao passo que a vitimização relacional envolve prejuízos ao nível das relações sociais do aluno.

Perante a confirmação de que a vitimização relacional se assume como um factor de elevado risco para o futuro ajustamento psicossocial dos alunos, Crick e Bigbee (1998) realizaram outro trabalho com o objectivo de verificar se a relação com os sentimentos de solidão difere consoante o género sexual.

No geral, os resultados foram semelhantes, proporcionando evidência de que as vítimas de agressão relacional vivenciam problemas de ajustamento psicossocial significativos, que ultrapassam as dificuldades decorrentes de outros comportamentos de *bullying* mais comumente avaliados (agressão directa ou vitimização directa), particularmente entre as raparigas.

Ainda no âmbito das diferenças relacionadas com o género sexual, Boulton (1999) realizou um trabalho no âmbito dos comportamentos de vitimização, tendo verificado que os alunos vítimas (tanto rapazes como raparigas) obtinham índices significativamente mais elevados de tempo passado só, encontrando-se este positivamente correlacionado com os índices de vitimização. Passar muito tempo sozinho na escola, surge como um factor de risco no futuro envolvimento em comportamentos de *bullying*, mas de forma diferenciada consoante os sexos. Para as raparigas, mostrou-se preditivo de um aumento dos comportamentos agressivos, ao passo que para os rapazes se mostrou preditivo de um aumento da vitimização. A explicação é sugerida por Boulton baseando-se, uma vez mais, nas diferenças entre os géneros relativamente às normas e objectivos sociais. Enquanto que as raparigas exibem uma preferência pelas interacções diádicas, os rapazes preferem interagir em grupos mais alargados, enquanto que as amigas das raparigas tendem a focalizar-se na intimidade e partilha, a amizade dos rapazes tende a focalizar-se no poder e domínio. Os rapazes que estão frequentemente sozinhos, podem, mais do que as raparigas, evidenciar-se como potenciais alvos a colegas predispostos a agredir e a demonstrar a sua dominância. Assim, uma vez que não têm colegas que os possam assistir ou defender, tornam-se mais frequentemente vítimas. Por outro lado, as raparigas que frequentemente se encontram sozinhas na escola, não vêm respondidas as suas necessidades sociais e têm, em consequência, baixos níveis de popularidade. Isto poderia induzi-las a envolverem-se em comportamentos de agressão, o que, por seu lado, exacerbaria a sua impopularidade e ajudaria a manter um ciclo vicioso (Boulton, 1999).

Outro factor importante a ter em consideração no âmbito do ajustamento social dos alunos, refere-se às redes de amizade. São diversos os estudos que demonstram uma correlação negativa entre vitimização e número de amigos (Boulton & Underwood, 1992; Owens, Slee & Shute, 2000; Slee & Rigby, 1993 a),

ao passo que alunos com um maior número de amigos mútuos, apresentam uma maior probabilidade de ter elevados níveis de aceitação pelos pares e uma menor probabilidade de serem vitimizados (Ladd, Kochenderfer & Coleman, 1997).

De modo semelhante, outros trabalhos têm verificado que as pobres relações com os colegas da turma se encontram positivamente associadas à vitimização (tanto no caso de alunos vítimas como de alunos vítimas-agressivas) ao passo que a capacidade para fazer amigos e melhores relações com os pares se encontram negativamente associadas à vitimização mas positivamente associadas aos alunos agressores (Carvalhosa, Lima & Matos, 2001; Nansel et al., 2001).

A relação entre alunos agressivos e a capacidade para fazer amigos foi também confirmada nos trabalhos de Espelage e Holt (2001). Em alunos do 6º ao 8º ano de escolaridade, os autores verificaram que os alunos agressores apresentavam o mesmo número de amigos que os alunos não envolvidos em comportamentos de *bullying*. Ao aprofundar a natureza dessa rede de amigos, observou-se que 75% dos alunos agressores nomeavam amigos também eles agressores, o que sugere que os agressores tendem a conviver com alunos com comportamentos semelhantes aos seus.

Salmivalli, Huttunen e Lagerspetz (1997), num trabalho sobre as redes de pares entre jovens dos 11 aos 12 anos, verificou que os alunos que se comportam de forma semelhante em situações de *bullying*, se tendem a associar uns aos outros. Assim, um aluno que agrida outro, associa-se a colegas com um comportamento semelhante, nomeadamente que incentivem, auxiliem ou reforcem a conduta do agressor. Uma vez formado este subgrupo, os seus membros socializam-se reciprocamente no mesmo sentido. As autoras acrescentam ainda que “*perhaps school class bullies do not only actively choose other aggressive children as their friends; these friends may be the only ones available for them (...) the friends that are available may also be antisocial and therefore reinforce existing predispositions*” (p. 309-310).

Ainda segundo este estudo, verificou-se que, entre as raparigas, as vítimas pertenciam usualmente às mesmas redes de pares que as agressoras. A explicação para a permanência em grupos onde são constantemente agredidas parece residir, uma vez mais, nas diferentes características das redes de amizades entre rapazes e

raparigas. As autoras especulam que as raparigas vítimas, na maioria das vezes, aceita a sua condição e escolhem permanecer nesse grupo de pares em vez de se retirar, isolar e permanecer sem amigas. A pertença a uma rede de pares para as raparigas, parece ser mais importante do que para os rapazes, sujeitando-se assim a ser vitimizadas. Por outro lado, como as raparigas são mais frequentemente alvo de agressão relacional, é igualmente possível que nem sempre se apercebiam da agressão, que por vezes ocorre de forma indirecta, ao passo que os rapazes, mais frequentemente vítimas de agressão directa, mais facilmente se retiram de uma rede de pares onde são alvo de agressão.

Intimamente relacionado com os níveis de aceitação social e redes de amizade, outro conjunto de estudos tem-se debruçado sobre o estatuto sociométrico dos alunos que se envolvem em comportamentos de *bullying*. Invariavelmente, a vitimização tem sido negativamente associada à aceitação pelos pares e positivamente à rejeição, reflectindo o facto de que quase todos os alunos vitimizados são simultaneamente rejeitados e que estes se encontram subrepresentados nos restantes estatutos sociométricos, sejam eles o popular, mediano, negligenciado ou controverso (Boulton & Smith, 1994; Crick & Grotpeter, 1996; Dill et al., 2004; Hodges, Malone & Perry, 1997; Perry, Kusel & Perry, 1988; Schuster, 1999; Schwartz et al., 1998).

Outros trabalhos têm, de forma idêntica, encontrado uma associação entre os níveis de rejeição pelos pares e os comportamentos agressivos (Boulton & Smith, 1994; Coie, Dodge & Coppotelli, 1982; Dodge, 1983; Dodge et al., 1990; French, 1988; Milich & Landau, 1984; Pakaslahti & Keltikangas-Jaervinen, 1998; Pope, Bierman & Mumma, 1991; Schantz, 1986).

Dodge et al. (1990) realizou um trabalho, exclusivamente com rapazes do 1º e do 3º ano de escolaridade, tendo verificado que, em ambos os anos, os alunos rejeitados evidenciavam níveis significativamente mais elevados, tanto de agressão proactiva como de agressão reactiva, comparativamente aos rapazes pertencentes ao estatuto sociométrico mediano.

Schantz (1986) procurou avaliar a relação entre os comportamentos agressivos de rapazes e raparigas, com os níveis de aceitação e de rejeição social. Verificou, à semelhança dos outros estudos, que os comportamentos agressivos se

relacionavam com os níveis de rejeição pelos pares, mas nem a agressão física nem a agressão verbal se relacionou com os níveis de aceitação social (popularidade). O autor encontrou ainda, um padrão diferenciado entre os géneros sexuais. Enquanto que para os rapazes se verificou uma associação positiva entre rejeição pelos pares e comportamentos agressivos físicos, mas não para os comportamentos agressivos verbais, nas raparigas observou-se o padrão oposto, sendo que os níveis de rejeição pelos pares se associaram positivamente aos comportamentos agressivos verbais, mas não aos comportamentos agressivos físicos. Deste modo, quanto maior o nível de rejeição, maior a percentagem de agressão física que os rapazes manifestam e maior a percentagem de agressão verbal que as raparigas exibem (Schantz, 1986).

Num outro estudo, com adolescentes de 14 anos de idade, onde foi abordada a relação entre os comportamentos agressivos e os níveis de aceitação social, os resultados demonstraram a associação entre alunos agressores e elevados níveis de rejeição, ao passo que elevados níveis de popularidade se associaram positivamente a alunos não agressivos (Pakaslahti & Keltikangas-Jaervinen, 1998). Neste trabalho, a popularidade entre os pares encontrou-se negativamente associada à manifestação de comportamentos agressivos.

Ao se debruçarem sobre os alunos sociometricamente rejeitados, Boulton e Smith (1994) verificaram encontrar-se no seio deste grupo, um número significativamente mais elevado de alunos vitimizados, bem como um número significativamente mais elevado de alunos agressores, comparativamente aos grupos popular e mediano. Ao comprovarem que uma percentagem significativamente mais elevada de alunos vítimas e agressores pertenciam ao grupo de alunos rejeitados, os autores constataram igualmente a existência de uma percentagem significativamente mais pequena de alunos agressores e de alunos vítimas, no grupo popular. Focalizando-se no grupo de alunos agressores, observou-se ainda a presença de uma percentagem elevada no grupo de alunos considerados controversos. Esta tendência para os alunos agressores serem sobrerrepresentados no grupo controverso, implica que existem vários colegas que gostam deles como também vários colegas que não gostam. O facto de se ser popular entre alguns dos colegas, especulam os autores, pode ajudar a explicar a manutenção do seu comportamento agressivo. Provavelmente estes alunos não se incomodam que hajam colegas que não gostem de

si, uma vez que existem outros colegas que gostam. Estes, como se constatou noutras investigações, podem ser alunos que, de modo semelhante, são também eles agressores (Espelage & Holt, 2001; Pellegrini, Bartini & Brooks, 1999; Salmivalli, Huttunen & Lagerspetz, 1997).

Não obstante a verificação de uma certa tendência na relação estabelecida entre alunos envolvidos em comportamentos de *bullying* e a pertença a determinados estatutos sociométricos, alguns autores têm defendido a existência de alguma heterogeneidade no seio destes estatutos, nomeadamente relativa ao grupo de alunos rejeitados (French, 1988; Milich & Landau, 1984).

No estudo de French (1988) foram identificados dois sub-grupos de alunos rejeitados, um deles caracterizado por um padrão de comportamento de elevada agressividade e baixo auto-controle, e outro caracterizado por comportamentos de retraimento. Estes dados são consistentes com a hipótese de anteriores autores, de que tanto os agressores como as vítimas, gozam fundamentalmente de um estatuto de rejeição pelos pares.

Os resultados do trabalho de Milich e Landau (1984) vão no mesmo sentido, ainda que o processo metodológico tenha sido o inverso. Estes autores iniciaram o seu estudo pela identificação não dos sujeitos rejeitados sociometricamente mas sim dos sujeitos agressivos. Esta identificação permitiu a caracterização da amostra em dois grupos de sujeitos, os agressivos e os agressivos-retraídos. Verificou-se que ambos os grupos evidenciavam elevados níveis de nomeações pelos pares no estatuto rejeitado, mas apenas o grupo de aluno agressivos obteve igualmente elevados níveis de nomeações pelos pares no estatuto popular. Estes dados, não sendo idênticos aos obtidos por Boulton e Smith (1994), traduzem contudo semelhante conclusão, a de que os alunos agressores gozam simultaneamente de elevados níveis de aceitação social entre alguns colegas, e de baixos níveis de aceitação social entre outros colegas.

Com a finalidade de clarificar algumas das razões pelas quais os alunos são aceites ou rejeitados socialmente pelos seus pares, outros trabalhos têm vindo a caracterizar os padrões comportamentais dos alunos associados aos diferentes estatutos sociométricos (Coie, Dodge & Coppotelli, 1982; Coie et al., 1991; Dodge, 1983).

No geral, observa-se a tendência para os alunos, considerados pelos seus pares como populares, receberem igualmente um número elevado de nomeações para comportamentos prossociais, nomeadamente de cooperação e liderança, e um número reduzido de nomeações para comportamentos agressivos e disruptivos. Ao contrário, os alunos considerados pelos seus pares como rejeitados ou impopulares, tendem a receber um elevado número de nomeações nos comportamentos agressivos e disruptivos e um baixo número de nomeações nos comportamentos prossociais (Coie, Dodge & Coppotelli, 1982).

Alargando a sua investigação aos restantes estatutos sociométricos, Dodge (1983) procurou determinar os antecedentes comportamentais dos alunos pertencentes aos cinco estatutos sociométricos (popular, mediano, rejeitado, negligenciado e controverso) através da observação de comportamentos interactivos.

Tendo a sua amostra sido constituída exclusivamente por rapazes, o autor, verificou que no grupo de alunos populares se encontravam os rapazes que se refreavam nos comportamentos agressivos, eram recebidos de forma positiva pelos colegas dos quais se aproximavam, e envolviam-se frequentemente em brincadeiras ou jogos cooperativos e conversação social. Os alunos medianos apresentaram um padrão comportamental muito semelhante ao dos alunos populares.

Contrariamente, os rapazes rejeitados manifestavam os índices mais elevados de comportamentos de agressão física, ao mesmo tempo que se envolviam, mais frequentemente do que os seus pares, em comportamentos e brincadeiras inapropriadas (jogos de luta, verbalizações hostis, insultos, ameaças, exclusão de colegas e provocação de disrupções nas actividades em que outros pares se encontram envolvidos). Para além disso, verificou-se também que estes rapazes eram mais frequentemente repelidos pelos seus colegas, nas suas tentativas de aproximação. Relativamente às interacções que envolviam brincadeiras cooperativas e conversação social, estes alunos apresentavam uma baixa percentagem de comportamentos considerados positivos.

Os alunos negligenciados passavam mais tempo em actividades solitárias, não manifestavam comportamentos agressivos como os alunos rejeitados mas, como estes, apresentavam elevados índices de brincadeiras inapropriadas. Apesar destes

alunos não se envolverem em comportamentos agressivos e anti-sociais, eram considerados inaptos para a interacção social.

Finalmente, o grupo de alunos controverso, mostrou-se frequentemente envolvido tanto em comportamentos prossociais como em comportamentos anti-sociais, e muito raramente em actividades solitárias. A frequência de brincadeiras cooperativas e a conversação social com o líder e com os pares, foi significativamente superior à do grupo mediano, contudo, também a frequência dos comportamentos agressivos, verbalizações hostis e exclusão dos colegas das brincadeiras, foi significativamente superior à do grupo mediano.

Em síntese, Dodge realça o papel crítico dos padrões de abordagem e aproximação social e dos comportamentos agressivos, na determinação do estatuto sociométrico entre pares.

Coie et al. (1991) defendem que a agressão é um dos grandes factores que contribui para a rejeição pelos pares, nomeadamente quando se compara a frequência de comportamentos agressivos entre crianças rejeitadas e crianças não rejeitadas. Baseando-se numa amostra de rapazes do 1º ao 3º ano de escolaridade, consideraram três grandes categorias de comportamentos agressivos, os comportamentos reactivos (agressão como resposta a comportamentos dos colegas), os comportamentos instrumentais (quando o agressor utiliza a agressão como forma de alcançar determinados objectivos), e o *bullying*.

A agressão instrumental foi a única que se associou significativamente à rejeição pelos pares em todos os anos de escolaridade, deste modo, defendem os autores, a utilização da agressão para alcançar certos objectivos, desempenha um papel central na dinâmica social dos rapazes agressivos rejeitados. Estes resultados sugerem que, desde o primeiro ano de escolaridade, as crianças não apreciam a agressão instrumental entre pares e rejeitam os colegas que a utilizam.

Por outro lado, a agressão reactiva e os comportamentos de *bullying*, assumiram uma maior significância social negativa, entre os alunos mais velhos do que entre os mais novos. Uma das explicações sugeridas pelos autores reside no facto do *bullying* e da agressão reactiva poderem servir uma função adaptativa em rapazes mais novos, na medida em que estes iniciam as suas relações num grupo de pares novo, do que em alunos mais velhos, que já têm uma experiência alargada no

estabelecimento de relações sociais com os seus pares e um nível de desenvolvimento de competências sociais superior.

Assim, os comportamentos de *bullying* podem representar uma estratégia útil para estabelecer uma posição social no seio de um novo grupo de pares, que, neste estudo, coincide com o primeiro ano de escolaridade. De modo semelhante, a agressão reactiva pode ser mais aceitável em idades mais novas porque representa uma firme tomada de posição contra o ataque dos seus pares, o que, por seu lado, pode conduzir a um elevado estatuto na hierarquia social. Em contrapartida, com o aumento da idade, podem surgir formas mais adaptadas de estabelecer dominância social, de modo que o *bullying* e a agressão reactiva se tornam comportamentos inaceitáveis.

A relação entre o estatuto sociométrico dos alunos e as suas redes de amizade constitui outro factor que facilita a compreensão de algumas vivências dos alunos. George e Hartmann (1996) avaliaram essa relação entre alunos do 5º e 6º ano de escolaridade, tendo observado que os alunos impopulares entre os seus pares apresentavam menos probabilidades do que os alunos populares de terem, pelos menos, um amigo recíproco (77% por comparação a 98%).

A rede de amizades unilateral dos alunos impopulares, por comparação à dos alunos populares, continha um maior número de amigos mais novos, um menor número de amigos da mesma idade, incluía mais amigos fora da escola, mais amigos impopulares e um reduzido número de amigos populares. A rede de amizades recíproca dos alunos impopulares, significativamente mais pequena, continha poucos alunos medianos e populares, poucos alunos do sexo oposto e mais alunos impopulares.

A importância de uma relação de amizade recíproca foi demonstrada num estudo longitudinal com 60 jovens adultos de 23 anos, acompanhados desde o 5º ano de escolaridade (Bagwell, Newcomb & Bukowski, 2000). Verificou-se que os adolescentes com amigos recíprocos manifestavam um melhor ajustamento na adultez, do que os adolescentes sem amigos recíprocos, nomeadamente a nível escolar, familiar e menores problemas com as autoridades.

Reforçando a importância deste factor, tem sido identificado em diversos outros estudos, o suporte social dos colegas e dos amigos, como um factor protector

no caso da vitimização (Boulton, 1995; Boulton et al., 1999 b; Hersh, 2002; Hodges, Malone & Perry, 1997; Hodges et al., 1999; Kochenderfer & Ladd, 1997; Pellegrini, Bartini & Brooks, 1999; Schwartz et al., 2000; Smith, Shu & Madsen, 2001). Alunos frequentemente vitimizados pelos seus pares na escola e que sentem um suporte social limitado, apresentam uma maior probabilidade de manifestar dificuldades de ajustamento, do que os alunos também eles vitimizados mas com uma percepção de suporte social positiva, nomeadamente o número de amigos recíprocos.

Em alunos do 3º ao 7º ano de escolaridade, os problemas de comportamento e ajustamento psicossocial encontraram-se mais fortemente relacionados à vitimização quando os alunos tinham poucos amigos, ou amigos incapazes de desempenhar uma função protectora (por exemplo, também eles rejeitados pelos colegas ou fisicamente fracos), do que quando os alunos tinham mais amigos ou amigos capazes de os defender (Hodges, Malone & Perry, 1997; Hodges et al., 1999). De modo consistente, alunos que não têm um melhor amigo manifestam elevados níveis de vitimização (Boulton et al., 1999 b), ao passo que ter um melhor amigo prediz uma diminuição na vitimização ao longo do ano lectivo (Hodges et al., 1999).

A função da amizade é fundamental, pois assume-se como um contexto para a aprendizagem de competências sociais, como uma fonte informativa para a auto-estima e o auto-conhecimento, como recurso emocional e cognitivo que sirva de apoio, e como fonte de conselhos sobre como lidar com conflitos e ameaças de vitimização (Hodges, Malone & Perry, 1997). Para além disso, desempenha ainda uma função protectora contra os agressores, não só porque estes podem reear retaliação ou ostracismo por parte dos amigos da vítima, mas também porque os alunos com amigos se encontram menos frequentemente sozinhos e, como tal, menos vulneráveis como alvo de comportamentos de *bullying*.

Uma outra investigação, abordou o tamanho das redes sociais de alunos agressores e de alunos vítimas, com idades compreendidas entre os 8 e os 10 anos (Boulton, 1995). À primeira vista, não se verificaram diferenças significativas entre o tamanho da rede social (considerada como o número de crianças diferentes com as quais o aluno interage, de forma não agressiva, durante o período de observação no recreio) dos alunos agressores, vítimas e não envolvidos. Não obstante, as vítimas

tendem a estar em grupos mais pequenos do que os agressores, e a passar mais tempo sozinhas do que os outros dois grupos de alunos, sendo esta diferença estatisticamente significativa.

Tendo por base estas evidências, parece faltar às vítimas um factor protector importante contra a vitimização no recreio, que advém do facto de não estarem inseridas numa alargada rede de amigos próximos. Ter muitos amigos pode servir para desencorajar potenciais agressores de provocar o aluno, enquanto que as vítimas isoladas constituem alvos relativamente fáceis.

Quando não estão sozinhas, os alunos vítimas também diferem de outros alunos no tipo de actividades em que se envolvem, nomeadamente envolvem-se significativamente menos na participação em jogos com regras e tendem a permanecer em pequenos grupos. Uma vez mais podem-se tornar alvos potenciais de alunos predispostos a agredir, dado ser mais difícil para um agressor agredir ou provocar um colega envolvido num jogo que inclui um grande número de participantes, o que implicaria interromper o jogo ou, pelo menos, perturbar e atrair atenções ou defensores do aluno alvo. Em contrapartida, um agressor que provoca um colega que está a conversar num grupo restrito de pares, atrai menos atenção e tem um menor número de alunos com que lidar, no caso de se associarem à vítima para a ajudar.

Relativamente aos agressores, a sua participação tende a ocorrer em grupos significativamente maiores do que os alunos vítimas e não envolvidos. Passam menos tempo sozinhos e participam significativamente mais em jogos de regras, do que as vítimas. Dedicam o mesmo tempo a contactos sociais positivos que os alunos não envolvidos, o que sugere não serem alunos altamente agressivos a maior parte do tempo que passam no recreio, não obstante manifestarem mais actos agressivos do que os outros dois grupos de alunos.

Os sentimentos face à escola assumem-se como outro dos indicadores relativos ao nível de ajustamento social dos alunos.

A vitimização tem sido associada positivamente a sentimentos de evitamento escolar, a um desejo de escapar à escola (Kochenderfer & Ladd, 1996; Ladd, Kochenderfer & Coleman, 1997; Owens, Slee & Shute, 2000; Slee, 1994) e negativamente associada a sentimentos de segurança na escola (Berthold & Hoover,

2000; Matos & Carvalhosa, 2001 b; Slee, 1994; Slee & Rigby, 1993 a; Stamos, Pavlopoulos & Motti-Stefanidi, 2005).

Em alunos do 4º ao 6º ano de escolaridade, Berthold e Hoover (2000) verificaram que cerca de metade dos alunos vítimas (42%) manifestaram ter medo na escola e 32% referiram preferir ficar em casa por medo de serem magoados, comparativamente a apenas 4% dos restantes alunos.

O sentimento de medo das vítimas encontra-se estreitamente relacionado com o sentido de segurança. No estudo de Stamos, Pavlopoulos e Motti-Stefanidi (2005) verificou-se que os alunos vítimas e os alunos vítimas-agressivas manifestavam os níveis mais baixos de sentimentos de segurança na escola (não se observando diferenças significativas entre os grupos), ao passo que os níveis mais elevados de sentimentos de segurança na escola se verificaram entre o grupo de alunos agressores e o grupo de alunos não envolvidos (não se observando diferenças significativas entre os grupos). Os autores justificam a natureza destes resultados, uma vez que tanto o grupo de alunos não envolvidos quanto o grupo de alunos agressores não se sentem ameaçados nem intimidados pelos colegas, como acontece no caso dos alunos vítimas e vítimas-agressivas.

De acordo com Ladd, Kochenderfer e Coleman (1997), alunos com menos experiências positivas entre os pares apresentam uma maior probabilidade de se sentirem insatisfeitos com a escola e de desenvolverem percepções e sentimentos negativos acerca dos seus colegas. Crianças que são vitimizadas na escola manifestam um maior desejo de evitar a escola, à medida que o ano progride, porque tendem a evitar os contextos nos quais as interações abusivas ocorrem, sendo que esses encontros minam o seu sentido de segurança.

Estes resultados justificam também o facto das vítimas não gostarem da escola e evidenciarem níveis mais elevados de desajustamento escolar, nomeadamente notas baixas, falta de amigos e insegurança nos trabalhos escolares (Ahmed & Braithwaite, 2004; Forero et al., 1999).

Os alunos agressores, por outro lado, não tendem a manifestar sentimentos de insegurança nem receio ou evitamento da escola, mas referem não gostar da escola, considerando-a um local pouco agradável e mesmo aborrecido (Ahmed & Braithwaite, 2004; Forero et al., 1999; Matos & Carvalhosa, 2001 b; Slee, 1995),

sentindo-se menos satisfeitos com a escola do que qualquer dos restantes colegas (Due, Holstein & Jorgensen, 1999).

A importância da qualidade da relação/percepção face à escola é claramente ilustrada no estudo de Young (2004), onde foi examinada a associação entre *bullying* e ligação à escola em alunos do 5º ao 8º ano de escolaridade. Os resultados demonstraram a ligação à escola como preditiva do comportamento de *bullying*, existindo uma correlação inversa entre laços escolares, vitimização e *bullying*. Alunos com uma forte e positiva ligação à escola apresentaram menos probabilidade de serem vitimizados ou de se envolverem em comportamentos de agressividade face aos pares.

Esta associação realça a necessidade de se incentivar a criação de laços mais fortes entre a escola e os alunos, nomeadamente porque os alunos sem envolvimento em comportamentos de *bullying* têm demonstrado uma atitude mais positiva face à escola (Carvalhosa, Lima & Matos, 2001) e a gostarem mais da escola do que qualquer outro grupo de alunos (Ahmed & Braithwaite, 2004; Ladd, Kochenderfer & Coleman, 1997).

5.3. Stress psicológico

Os indicadores de stress psicológico mais comumente abordados na literatura sobre *bullying*, referem-se fundamentalmente a sintomas de depressão e ansiedade, bem como sintomatologia psiquiátrica mais grave como o risco de suicídio.

Alguns autores têm verificado que os alunos envolvidos em comportamentos de *bullying* são mais referenciados para consulta psiquiátrica do que os alunos não envolvidos (Kumpulainen, Rasanen & Henttonen, 1999; Kumpulainen et al., 1998), sendo a depressão o diagnóstico em cerca de 70% dos casos dos adolescentes vitimizados (Salmon et al., 2000).

Em inúmeros estudos com alunos dos 8 aos 16 anos de idade, a depressão encontra-se significativamente correlacionada com a vitimização (Baldry, 2004; Boivin, Hymel & Bukowski, 1995; Bond et al., 2001; Carvalhosa, Lima & Matos,

2001; Craig, 1998; Crick & Grotpeter, 1996; Engert, 2002; Fekkes, Pijpers & Verloove-Vanhorick, 2004; Glover et al., 1998; Haynie et al., 2001; Karatzias, Power & Swanson, 2002; Kumpulainen & Rasanen, 2000; Kumpulainen, Rasanen & Henttonen, 1999; Matsui et al., 1996; Muscari, 2002; Neary & Joseph, 1994; Owens, Slee & Shute, 2000; Rigby, 1998 a, 1999; Seals & Young, 2003).

Distinguindo dois grupos de alunos vitimizados, consoante a sua auto-identificação ou nomeação pelos pares, Engert (2002) verificou a existência de algumas diferenças ao nível das variáveis estudadas, entre as quais a depressão. Enquanto que os alunos vitimizados (identificados como tal pelos seus pares) não apresentavam diferenças significativas ao nível da depressão, por comparação aos seus colegas agressores, os alunos vitimizados (que se auto-identificaram como tal) correlacionaram-se com elevados níveis de depressão. A justificação para esta discrepância de resultados pode residir na explicação de Schuster (1999), ao identificar as “vítimas sensíveis” como aqueles alunos que se sentem vitimizados, logo, com razões para se deprimirem, ainda que esse estatuto possa passar despercebido aos colegas.

Podendo estudar os sintomas depressivos, numa dupla vertente, relacionada com os afectos positivos e os afectos negativos, outros trabalhos avaliaram a sua incidência nos vários grupos de alunos com envolvimento em comportamentos de *bullying* e sem envolvimento (Karatzias, Power & Swanson, 2002; Stamos, Pavlopoulos & Motti-Stefanidi, 2005).

Na investigação de Karatzias, Power e Swanson (2002), as vítimas manifestaram os níveis mais elevados de afectos negativos comparativamente aos agressores e não envolvidos, não se tendo observado diferenças significativas entre os três grupos relativamente aos afectos positivos. Semelhante padrão foi verificado quando a comparação foi feita entre dois grupos, o grupo de alunos com envolvimento (agressores e vítimas) com o grupo de alunos sem envolvimento, não havendo diferenças ao nível dos afectos positivos e sendo os níveis de afectos negativos mais elevados no grupo de alunos com envolvimento.

Stamos, Pavlopoulos e Motti-Stefanidi (2005), por seu lado, ao considerar quatro grupos de alunos (agressores, vítimas, vítimas-agressivas e não envolvidos) observou que os alunos vítimas-agressivas obtinham os níveis mais elevados de

afectos negativos, enquanto que os alunos não envolvidos manifestavam os mais baixos. Tanto as vítimas quanto os agressores obtiveram valores intermédios entre os dois grupos. Novamente não se observaram diferenças significativas ao nível dos afectos positivos.

Outros autores têm verificado igualmente uma relação entre sintomas depressivos e alunos agressores (Crick & Grotpeter, 1996; Kaltiala-Heino et al., 1999; Salmon, James & Smith, 1998; Roland, 2002; Slee, 1995) sendo que, por vezes, são os alunos com duplo envolvimento (as vítimas-agressivas) os que manifestam os níveis mais elevados de depressão, comparativamente aos restantes alunos (Kaltiala-Heino et al., 1999; Swearer et al., 2001; Fekkes, Pijpers & Verloove-Vanhorick, 2004).

Contrariamente, Haynie et al. (2001), verificaram na sua investigação que o grupo de alunos agressores evidenciava os menores sintomas depressivos, inclusivamente quando comparados com os alunos não envolvidos. Este dado poderá relacionar-se com o sentimento de poder destes alunos, realçado por Slee e Rigby (1993 b), que parece impedir uma diminuição da sua auto-estima.

Ponderando o efeito do género sexual, outros estudos têm verificado que a vitimização indirecta ou relacional, se assume como o factor de maior risco para o desenvolvimento de uma pobre saúde mental, particularmente nas raparigas (Baldry, 2004; Owens, Slee & Shute, 2000).

Outros trabalhos têm optado por uma metodologia longitudinal, com o objectivo de investigar a prevalência de sintomas de saúde em adolescentes de 16 anos, que se haviam envolvido em comportamentos de *bullying* aos 8 anos de idade (Kumpulainen & Rasanen, 2000; Sourander et al., 2000). Os resultados demonstraram que os alunos envolvidos em comportamentos de *bullying* pelos 8 anos de idade, apresentavam uma maior probabilidade de manifestarem sintomas psiquiátricos mais tarde, na adolescência, do que os alunos não envolvidos. Kumpulainen e Rasanen (2000) verificaram a associação entre sintomas depressivos e alunos vitimizados (vítimas passivas e vítimas-agressivas), ao passo que Sourander et al. (2000) verificaram a associação de sintomas depressivos tanto em alunos agressores como em alunos vítimas, defendendo que os elevados níveis de depressão na pré-adolescência podem reflectir uma baixa auto-estima, imaturidade e solidão, o

que, por sua vez, pode contribuir para a persistência tanto dos comportamentos de *bullying* como de vitimização.

Preocupado com o efeito da idade na manifestação de vários sintomas de saúde, entre os quais a depressão, Rigby (1999) realizou um trabalho com alunos do 8º e 9º ano e do 11º e 12º ano. Verificou que os alunos que referem ter sido frequentemente vitimizados vivenciam uma pobre saúde física e mental, apenas entre alunos a frequentarem o 8º e 9º ano, mas não no caso de alunos a frequentarem o 11º e 12º ano. O autor justifica a inexistência dessa associação entre os alunos mais velhos através de dois motivos, por um lado são menos frequentemente vitimizados (como se tem verificado noutros estudos, o “pico” dos comportamentos de *bullying* tende a ocorrer pelo 8º ano de escolaridade), por outro lado, devido à sua crescente maturidade, estes alunos tornam-se menos vulneráveis aos comportamentos de *bullying* dos colegas.

Ao nível de sintomas de ansiedade, são inúmeros os estudos que, entre outros sintomas, encontraram uma forte associação entre vitimização e ansiedade (Baldry, 2004; Bond et al., 2001; Craig, 1998; Fekkes, Pijpers & Verloove-Vanhorick, 2004; Muscari, 2001; Owens, Slee & Shute, 2000; Rigby, 1998 a, 1999; Salmon, James & Smith, 1998; Storch, Masia-Warner & Brassard, 2003). Nos trabalhos em que foram também considerados os alunos vítimas-agressivas, verificou-se que os seus níveis de ansiedade não diferiam significativamente do grupo das vítimas (Rigby, 1998 a; Swearer et al., 2001), à excepção dos resultados obtidos por Kaltiala-Heino et al. (2000), onde se observou os níveis mais elevados de ansiedade entre os alunos vítimas-agressivas, permanecendo os agressores e as vítimas com níveis similares e inferiores.

Storch, Masia-Warner e Brassard (2003), ao estudarem comportamentos de vitimização directos e relacionais, realçam que os adolescentes vitimizados de múltiplas formas (directas e relacionais) vivenciam mais ansiedade social do que os que são vitimizados apenas de um modo. A vitimização directa e relacional encontra-se positivamente associada a níveis significativos de ansiedade, incluindo o medo de ser negativamente avaliado e o evitamento social. Torna-se possível que, alertam os autores, um ambiente hostil no qual o jovem seja repetidamente vitimizado, se possa relacionar com o desenvolvimento de uma ansiedade social.

Finalmente alguns estudos têm-se debruçado sobre a relação entre alunos envolvidos em comportamentos de *bullying* e ideação suicida (Carney, 1997, 2000; Berenson, Wiemann & McCombs, 2001; Kaltiala-Heino et al., 1999; Owens, Slee & Shute, 2000; Rigby & Slee, 1999). Os resultados obtidos por Rigby e Slee (1999) indicam que o envolvimento em comportamentos de *bullying* na escola, se relaciona significativamente com a ideação suicida, nomeadamente em alunos com pouco suporte social. Nos resultados de Kaltiala-Heino et al. (1999), o risco mais elevado de ideação suicida foi observado entre os alunos vítimas-agressivas, seguido dos agressores, sendo o risco mais baixo entre as vítimas. Contudo, se a análise dos dados incluir os sintomas depressivos, o risco mais levado de ideação suicida observa-se no grupo dos alunos vítimas, seguido dos alunos vítimas-agressivas. Este aspecto pode facilmente ser compreendido se lembrarmos que o grupo de alunos vitimizados se associa mais frequentemente a sentimentos de solidão e menor número de amigos, o que se resume, no fundo, a um sentimento de menor suporte social.

Owens, Slee e Shute (2000) avaliaram os efeitos da vitimização indirecta em raparigas e, estando cientes dos objectivos de natureza social deste género sexual, observaram, entre outras consequências, que a dor e o sofrimento da vitimização indirecta se relacionava com pensamentos suicidas. Os trabalhos de Carney (1997, 2000) abordaram o risco de suicídio numa perspectiva fictícia, tendo recorrido a alunos vitimizados e alunos observadores passivos, e confrontando-os com um cenário fictício representativo de um episódio de vitimização. Ambos os grupos perceberam a vítima fictícia em risco severo de suicídio e exibindo elevados níveis de desamparo e ideação suicida.

5.4. Bem-estar físico

O aparecimento de sintomas de mal-estar físico assume-se como outra das consequências do envolvimento em comportamentos de *bullying*, considerando o genérico dos autores poderem tratar-se de sintomas físicos ou psicossomáticos.

No âmbito dos sintomas físicos, têm sido consideradas as dores (de cabeça, de garganta, de barriga ou de costas), as tonturas e as constipações e gripes de repetição. No âmbito dos sintomas psicossomáticos têm sido considerados os sintomas de irritabilidade, cansaço, nervosismo, falta de apetite, enurese e dificuldades em adormecer. A grande maioria dos estudos realizados a este nível, tem seleccionado um grupo de sintomas que, no seu conjunto, incluem tanto sintomas físicos como psicossomáticos.

Ser vitimizado encontrou-se positivamente associado a sintomas físicos e psicossomáticos entre alunos com idades compreendidas entre os 8 e os 16 anos (Baldry, 2004; Karin-Natvig et al., 2001; Kumpulainen et al., 1998; Matos & Carvalhosa, 2001 b; Rigby, 1998 a, 1999; Williams et al., 1996; Wolke et al., 2001 a), observando-se a tendência para, quanto maior a frequência da vitimização, mais frequente e intensa a manifestação desses sintomas. Com particular ênfase têm sido salientados os sinais de cansaço, irritabilidade, nervosismo e dificuldades em adormecer (Fekkes, Pijpers & Verloove-Vanhorick, 2004; Karin-Natvig et al., 2001), sendo que num dos trabalhos se verificou que 44% dos alunos vitimizados referiram sentir-se irritáveis como consequência da vitimização e 35% nervosos (Sharp, 1995).

Outros estudos têm observado igualmente níveis elevados de sintomas psicossomáticos entre os alunos agressores e vítimas-agressivas (Forero et al., 1999; Kaltiala-Heino et al., 2000).

Nas investigações onde os comportamentos agressivos não se encontraram associados à manifestação de queixas físicas e psicossomáticas (Baldry, 2004; Fekkes, Pijpers & Verloove-Vanhorick, 2004), tem sido sugerido que o desenvolvimento de uma pobre saúde física possa ser uma reacção psicossomática de alunos que são constantemente vitimizados na escola.

Independentemente da impossibilidade de estabelecer uma relação causal, Fekkes, Pijpers e Verloove-Vanhorick (2004) hipotetizam que a vitimização conduz a um maior número de queixas de saúde, por constituir uma fonte de stress. Uma vez que o stress contribui para o desenvolvimento de problemas de saúde mental e psicossomáticos, ser vitimizado contribui, de forma semelhante, para uma maior prevalência de sintomas de saúde.

Ainda que o comportamento agressivo não cause os mesmos problemas de saúde, os autores consideram por si só vantajoso poder-se detectar a vitimização, quando um aluno manifeste estes sintomas. Em sintonia, Sanborn (2001) defende que as enfermeiras que realizam a triagem das crianças que são trazidas a consultas de emergência médica, deveriam manter a suspeita dessa causa para a manifestação de sintomas e sinais físicos de crianças em idade escolar. A autora sugere que, na avaliação feita à criança, se deve acrescentar a questão *“Has anyone at school made you sad or afraid?”*, alegando que *“a major cause of stress for children is the fear of being taunted or bullied. Children who are bullied may be 2 to 3 times more likely to have headaches or illnesses. (...) No one should ever underestimate the fear that a bullied child feels”* (Sanborn, 2001, p.85).

Em suma, tanto os profissionais de saúde como os profissionais de educação, perante crianças em idade escolar, devem estar alerta para sintomas como dores de cabeça, dores de barriga, sentimentos de tristeza, ansiedade, dificuldades em adormecer e enurese, e considerar os comportamentos de *bullying* e de vitimização como potenciais factores desencadeadores.

5.5. Comportamentos de risco

No seio dos comportamentos de risco para a saúde, abordados nas investigações sobre alunos envolvidos em comportamentos de *bullying*, sobressai o consumo de substâncias, particularmente o tabaco, álcool e drogas.

Os resultados dos estudos aqui referenciados, demonstram uma tendência similar, a de que o consumo de substâncias se associa positivamente à agressão (sendo mais elevado, consoante os estudos, ou no grupo de alunos agressores ou no grupo de alunos vítimas-agressivas) e negativamente à vitimização (Berthold & Hoover, 2000; Carvalhosa, Lima & Matos, 2001; Due, Holstein & Jorgensen, 1999; Forero et al., 1999; Haynie et al., 2001; Kaltiala-Heino et al., 2000; Matos & Carvalhosa, 2001 b; Nansel et al., 2001).

Segundo estes autores, jovens que apresentam consumos mais elevados de tabaco e álcool, são mais frequentemente agressores. De igual modo, jovens que já

experimentaram alguma outra droga apresentam maiores probabilidades de serem alunos agressores.

Os alunos que tendem a manifestar os níveis mais baixos de consumo de substâncias, não manifestam comportamentos de agressividade, podendo ser alunos vitimizados (Kaltiala-Heino et al., 2000) ou alunos não envolvidos (Haynie et al., 2001).

Na tentativa de compreender as trajetórias precoces da relação entre agressão e consumo de substâncias, Pepler et al. (2002), numa amostra de alunos do 5º ao 8º ano de escolaridade, examinaram a susceptibilidade dos pré-adolescentes às influências negativas dos pares como factor chave. Confirmando a forte relação entre agressão e consumo de álcool e drogas, os autores sugerem que a susceptibilidade dos pré-adolescentes às influências negativas dos pares, ajuda a explicar a variação observada nos níveis de consumo de substâncias. Essa influência é provavelmente superior no casos de alunos com um bom suporte social e relações positivas com os seus pares, o que não sucede com os alunos vitimizados (Boivin, Hymel & Bukowski, 1995; Boulton & Underwood, 1992; Crick & Bigbee, 1998; Crick & Grotpeter, 1996; Forero et al., 1999; Kochenderfer & Ladd, 1996; Nansel et al., 2001) e, como tal, não se encontram tão susceptíveis a essa influência como os alunos agressores. Por seu lado, se as redes de suporte social e de amizade dos alunos agressores, tendem a incluir alunos com perfis comportamentais semelhantes (Espelage & Holt, 2001; Salmivalli, Huttunen & Lagerspetz, 1997; Pellegrini, Bartini & Brooks, 1999), é natural que a sua influência se verifique igualmente ao nível do consumo de substâncias.

Outro domínio igualmente estudado no âmbito dos comportamentos de risco, refere-se aos comportamentos anti-sociais (violência, criminalidade e delinquência).

Baldry e Farrington (2000) observaram uma associação positiva entre *bullying* e delinquência, particularmente entre rapazes e alunos mais velhos. Ao verificarem que os alunos somente agressores eram geralmente mais novos enquanto que os alunos somente delinquentes eram geralmente mais velhos, os autores sugerem que o envolvimento em comportamentos de *bullying* (enquanto agressores) possa ser um estágio precoce na sequência de desenvolvimento que conduz à delinquência. O envolvimento em comportamentos de *bullying* parece, desse modo,

contribuir substancialmente para o comportamento anti-social e delinquente. Os resultados obtidos por outros autores têm demonstrado que alunos que se comportam de forma agressiva na escola, são mais predispostos a agirem agressivamente, anti-socialmente e criminalmente mais tarde e em contextos mais abrangentes (Kumpulainen & Rasanen, 2000; Muscari, 2002; Rigby & Cox, 1996).

Vários trabalhos têm confirmado esta perspectiva, ao procurarem variáveis preditos do futuro envolvimento em comportamentos de delinquência. Entre os seus resultados, os comportamentos *bullying*, assumem-se como preditores significativos da delinquência juvenil (Kupersmidt & Coie, 1990; Roff, 1992), de comportamentos violentos (O’Keefe, 1997) e do envolvimento como membros de grupos organizados (*gang’s*) (Holmes, 1998).

Por último, merece particular atenção o trabalho de Cullingford e Morrison (1995), que numa investigação qualitativa, com o objectivo de explorar a correlação entre *bullying* e o subsequente desenvolvimento da criminalidade, realçam o papel central desempenhado pela escola como experiência formativa, associado a futuros desenvolvimentos negativos na vida adulta. Baseando-se numa amostra de 25 delinquentes com idades compreendidas entre os 16 e os 21 anos, os autores depararam-se com uma percepção generalizada de que insultar outros colegas é um comportamento aceitável, normal e, mesmo aqueles que foram vítimas desta forma de abuso, exprimem a visão de que faz parte integrante do crescimento. Ainda que considerem o comportamento desagradável, sugerem que todas as crianças o devem aguentar. Estas atitudes reflectem, na opinião dos autores, uma crença tradicional e comum de que insultar, gozar e chamar nomes é inofensivo e pode ser facilmente ultrapassado. Neste caso, os sujeitos reflectem normas culturais que definem certos tipos de comportamentos de *bullying* como inofensivos, independentemente da perspectiva e sentimentos da vítima. Contrariamente, os incidentes que envolvem violência física, onde o dano é visível, foram percebidos pelos sujeitos como tendo consequências mais graves.

Assumindo tanto o papel de agressores como de vítimas, os sujeitos alegaram ter sido estigmatizados e excluídos na escola, por serem incapazes de responder às exigências do trabalho escolar, a exigências comportamentais ou a ambas. Caracterizaram os seus comportamentos agressivos ao nível de retaliações agressivas

que sentiam estar além do seu controle (uma elevada propensão para reagir à provocação dos colegas), o que os aproximava das características dos alunos vítimas-agressivas. Neste caso, o comportamento de *bullying* era utilizado como uma estratégia para ultrapassar a vitimização e a rejeição dos pares, assumindo-se como uma forma alternativa de alcançar um certo estatuto. Segundo Cullingford e Morrison, ganhar reputação e respeito dos pares seria uma forma de *coping* face à rejeição.

Em síntese, a exposição repetitiva a comportamentos de *bullying* (sejam eles físicos, verbais ou relacionais), no âmbito de uma relação de dominação e desigualdade de poder, pode provocar, a seu tempo, problemas de saúde relativamente graves. Manifestações ansiosas, depressivas, perturbações relacionais e sociais, sintomas psicossomáticos, nomeadamente quando a vítima permanece em silêncio, têm sido frequentemente observadas. O medo da vivência de comportamentos de *bullying* pode, em última análise, conduzir a verdadeiras fobias da escola (medo do percurso até à escola, evitamento, absentismo), podendo estas ser entendidas como equivalentes de uma recusa de se expor a situações física ou mentalmente insuportáveis (Fontaine & Réveillère, 2004).

Troy e Sroufe (1987) oferecem uma hipótese bidireccional relativa à relação estabelecida entre vitimização e ajustamento psicossocial, sugerindo que os alunos vitimizados manifestam uma certa vulnerabilidade ansiosa que atrai ou convida ataques hostis e agressivos por parte dos seus pares. Esta perspectiva foi posteriormente defendida por outros autores em cujos trabalhos estabeleceram uma relação entre problemas internalizantes e vitimização, nomeadamente ao nível da auto-estima (Egan & Perry, 1998; Matsui et al., 1996), solidão (Crick & Bigbee, 1998), depressão (Matsui et al., 1996), tristeza e ansiedade (Hodges & Perry, 1999).

Partindo da constatação de que os alunos vitimizados manifestam elevados níveis de problemas internalizantes, entre os quais a solidão, a tristeza, a baixa auto-estima e a ansiedade social, e sabendo que a exibição dessas dificuldades os torna mais vulneráveis à vitimização pelos facto dos seus pares os percepcionarem como alvos fáceis, acrescendo o facto de terem um fraco suporte social, um reduzido número de amigos e serem fundamentalmente rejeitados pelos pares, estes alunos encontram-se em risco de se envolverem num ciclo vicioso. Segundo a hipótese

bidireccional, os alunos vitimizados correm o risco de entrar num ciclo vicioso que se auto-perpetua, no qual: a) a vitimização conduz a dificuldades emocionais; b) as dificuldades emocionais resultantes incitam, nos seus pares, a crença de que se trata de um alvo fácil; c) a visão de um alvo fácil conduz ao aumento dos níveis de vitimização; d) o stress, a aflição, a tristeza e a angústia do aluno aumentam (Troy & Sroufe, 1987).

Contrariamente, o grupo de alunos sem envolvimento em comportamentos de *bullying* apresenta os níveis de saúde física e mental mais positivos, do que qualquer dos grupos envolvidos em comportamentos de *bullying*. Carvalhosa, Lima e Matos (2001) salientam que, perante sintomas físicos, psicológicos e o consumo de substâncias, tanto os agressores como as vítimas revelam um elevado mal-estar e uma pobre saúde física e psicológica, ao passo que sentimentos de bem-estar e um nível de saúde físico e mental positivos, se encontram associados a alunos que não se envolvem em comportamentos de *bullying*. Acrescentam, à semelhança de outros estudos (Berthold & Hoover, 2000; Due, Holstein & Jorgensen, 1999; Haynie et al., 2001; Matos & Carvalhosa, 2001 b; Nansel et al., 2001; Sourander et al., 2000), que o consumo de substâncias se associa significativamente à agressão, enquanto que a depressão, os sintomas físicos e psicológicos e uma pobre relação com os pares, se associam significativamente à vitimização, o que realça a diferença salientada por alguns autores, entre os comportamentos externalizantes associados aos agressores e os comportamentos internalizantes associados às vítimas (Andreou, 2001; Bijttebier & Vertommen, 1998; Carvalhosa, Lima & Matos, 2001; Craig, Peters & Konarski, 1998; Felix, 2004; Hersh, 2002; Kumpulainen & Rasanen, 2000; Mynard & Joseph, 1997; Slee & Rigby, 1993 b). No âmbito dos comportamentos externalizantes dos agressores, podem-se igualmente identificar os comportamentos anti-sociais e delinquentes (Kumpulainen & Rasanen, 2000; Muscari, 2001; Rigby & Cox, 1996).

Esta associação é igualmente defendida, no âmbito da psicopatologia do desenvolvimento, por Almeida (1995), tendo como referência o eixo da actividade-passividade (ou extroversão-introversão) e o eixo da estabilidade-instabilidade emocional, associando os comportamentos agressivos num quadrante instável-activo (externalização) e os comportamentos de inibição e vitimização num quadrante instável-passivo (internalização).

Capítulo VI - Estratégias de intervenção

Não descurando a necessidade de se implementarem estratégias de intervenção nas escolas, com o objectivo de diminuir a incidência do fenómeno *bullying*, torna-se igualmente importante fomentar a construção de programas de prevenção.

Perante diferentes modalidades de prevenção do comportamento agressivo ou anti-social dos alunos, o principal objectivo, no seu conjunto, remete para a promoção do comportamento pró-social, procurando assegurar a integração positiva de cada aluno nos diversos contextos nos quais interage (Mooij, 1998). Entre algumas das competências dos alunos que apresentam menos probabilidades de se envolverem em comportamentos de *bullying* e, conseqüentemente, serem mais populares entre os pares, salientam-se algumas características pessoais, sociais e comunicativas. São usualmente alunos que mostram interesse pelos colegas, que são extrovertidos, empáticos, cooperativos, flexíveis, que respeitam as diferenças, têm uma auto-estima positiva, e que se conformam às normas do grupo.

Por outro lado, iniciativas que visem modificar atitudes e aumentar o conhecimento dos alunos sobre o impacto negativo da violência, apresentam-se igualmente dissuasivas do futuro envolvimento em comportamentos agressivos na escola (Lindstrom & Campart, 1998).

Salientando que a prevenção pode ser considerada a diferentes níveis, com diferentes graus de intervenção, alguns autores têm caracterizado algumas medidas preventivas a nível primário, secundário e terciário (Elinoff, Chafouleas & Sassu, 2004; Mooij, 1998; Spivak & Prothrow-Stith, 2001).

A prevenção primária dos comportamentos de *bullying*, destina-se a toda a comunidade escolar e à alteração do clima da escola, procurando eliminar os factores que promovem os comportamentos de *bullying* e de vitimização, e promovendo o desenvolvimento de competências pró-sociais de interacção interpessoal. Inclui

geralmente medidas complementares ou modificações no plano curricular, de forma a incentivar o desenvolvimento de competências linguísticas, sócio-comunicativas e procurando alcançar uma certa estabilidade emocional e psicológica por parte dos alunos.

Ainda na prevenção primária são feitos esforços para alterar as normas sociais acerca do *bullying*, nomeadamente através do desenvolvimento de regras claras e sanções ou consequências decorrentes da sua infracção.

A prevenção secundária é fundamentalmente dirigida a alunos em risco (que exibam sinais de desordens ou problemáticas), no sentido de lhes proporcionar apoio e suporte complementar em domínios específicos, de modo a prevenir o desenvolvimento de problemas sociais mais severos. Ao nível dos comportamentos de *bullying*, as estratégias de intervenção focalizam-se nos alunos identificados como de risco ou com alguns sintomas emergentes de agressividade ou de vitimização.

Por último, a prevenção terciária, dirigida a alunos que manifestam comportamentos anti-sociais e necessitam da implementação de estratégias interventivas com o intuito de reduzir o seu comportamento agressivo.

Merece particular realce os trabalhos que, ao abordarem as estratégias de intervenção face ao *bullying*, se focalizam num abrangente plano de intervenção que contempla uma diversidade de passos com início numa avaliação do problema, na divulgação de informação e sensibilização para o fenómeno, na supervisão dos espaços pelos adultos, no incentivo de uma cultura de escola com regras e sanções que transmitam uma atitude de intolerância face ao *bullying*, no treino de professores e funcionários, no incentivo à participação parental, e na intervenção directa com os alunos, de acordo com o seu envolvimento em comportamentos de *bullying*, (Batsche & Knoff, 1994; Carney & Merrell, 2001; Committee for Children, 2002; Ericson, 2001; Horne & Socherman, 1996; National Crime Prevention Council, 1997; Northwest Regional Educational Laboratory, 2001; Olweus, 1993, 1997; Pearce & Thompson, 1998; Peterson & Rigby, 1999; Piskin, 2002; Rigby, 1995; Smith, Ananiadou & Cowie, 2003; U.S. Department of Education, 1998).

As estratégias de intervenção que têm sido concebidas e implementadas em diversas escolas, podem-se agrupar em duas grandes categorias, as estratégias dirigidas à instituição escolar como entidade abrangente, e as estratégias de

intervenção individualizadas, dirigidas a professores, pais, alunos não envolvidos (ou entendidos como “observadores passivos”), alunos agressores e alunos vítimas. Cada um destes grupos de sujeitos requer estratégias diferenciadas, adequadas não só ao seu potencial papel na diminuição do fenómeno *bullying*, como ao desenvolvimento de competências específicas para lidar com o fenómeno, também elas diferenciadas consoante o grupo alvo.

6.1. Intervenção a nível institucional

A nível institucional, o primeiro passo a ser dado, quando se pretende implementar um programa de intervenção face ao *bullying*, refere-se à avaliação do problema de modo a determinar a natureza e extensão do fenómeno na escola.

As autoridades escolares devem investigar a sua incidência, tendo em consideração elementos como o ano de escolaridade dos alunos envolvidos, o género sexual, os locais de ocorrência, o tipo de comportamentos manifestados e a frequência. Devem igualmente ser determinadas as atitudes e crenças dos alunos agressores e vítimas bem como a percepção dos alunos relativamente à forma como a escola lida com o *bullying*, e que expectativas têm sobre a sua futura actuação. Deste modo, são avaliadas as verdadeiras necessidades e objectivos para a construção de um programa de intervenção. Esta iniciativa deve ser dirigida aos alunos, professores e funcionários, através de questionários anónimos.

A recolha, análise e posterior transmissão desses dados, contribuem para o reconhecimento geral do problema e para o desenvolvimento de políticas de intervenção adequadas à realidade de cada estabelecimento escolar. Deste modo, juntamente com a divulgação dos resultados obtidos na avaliação, deve-se procurar promover informação adequada e real sobre a violência nas escolas, suas repercussões, efeitos a curto e longo prazo, de forma a aumentar a consciência para o fenómeno e um reconhecimento generalizado do *bullying* como um problema sério entre a comunidade escolar.

No âmbito desta sensibilização, torna-se fundamental desmistificar alguns mitos, nomeadamente a percepção, muitas vezes partilhada por alunos e alguns

agentes educativos (pais e professores), de que as brigas, e outras formas de comportamento agressivo, são aceitáveis e fazem parte do normal desenvolvimento das crianças (Batsche & Knoff, 1994; Beane, 2000; Hamilton & Mauro, 2003; Henderson et al., 2002; Piskin, 2002). Confirmando a existência desta percepção, Henderson et al. (2002), num trabalho sobre crenças de alunos do 8º ao 10º ano de escolaridade, verificaram que a maior parte dos alunos manifestavam atitudes positiva face ao *bullying*, nomeadamente 64% consideravam-no como um fenómeno normal da vida escolar, 61% a 80% consideravam os alunos agressores populares e com um elevado estatuto entre os seus pares, e 68% entendem a agressão como justificável, no sentido de que a vítima merecia, na maior parte das vezes, o abuso.

A presença de alguns destes mitos ou crenças, ajudam-nos a compreender as razões pelas quais adultos e alunos evitam intervir perante a ocorrência de episódios de *bullying* (Hamilton & Mauro, 2003), o que realça a necessidade de se desmistificarem essas crenças.

Alguns mitos e falsas crenças acerca do *bullying*, comumente aceites no seio da comunidade escolar, têm sido identificados nalgumas investigações (Beane, 2000; DeBorg, 2002; Hamilton & Mauro, 2003; Limber, 2002; Olweus, 1997; Piskin, 2002), nomeadamente:

- O *bullying* ocorre como consequência de turmas/escolas grandes (na realidade, os estudos demonstram que o tamanho é de relativa pouca importância).
- Os alunos vitimizados são os principais responsáveis pelo seu estatuto, e alguns merecem ser vitimizados (nenhuma criança merece ser vitimizada).
- Ser diferente é a principal razão para se ser vitimizado (pode ser uma das razões, mas não é a principal, ser socialmente isolado e alguns factores de personalidade são mais determinantes).
- Os alunos vitimizados sofrem um pouco na altura, mas depois ultrapassam (têm sido comprovadas consequências psicológicas a médio e a longo prazo).
- A melhor forma de reagir à agressão é batendo no agressor (ainda que alguns pais assim o aconselhem, a agressão deve ser um comportamento condenável e, como tal, não aconselhável como resposta).

- Os alunos agressores deixam de ter comportamentos agressivos com o tempo (na maior parte das vezes, a agressividade perdura ao longo da vida, manifestando-se por exemplo através de comportamentos delinquentes e anti-sociais).
- Os alunos agressores são rapazes (as formas de agressão são diferentes, mas as raparigas também agridem).
- Todos os agressores têm uma baixa auto-estima (pelo contrário, usualmente têm uma auto-imagem muito positiva, com uma auto-estima positiva e uma auto-confiança elevada).
- Os alunos agressores são geralmente crianças só e isoladas (normalmente pertencem a redes sociais de pares, alargadas, encontrando-se raramente isolados).
- Os alunos agressores são maus alunos e sofrem de insucesso escolar (por vezes sim, mas por vezes são bons alunos).
- Os alunos agressores são maiores do que as suas vítimas (não obrigatoriamente, a desigualdade de poder pode ser, por exemplo, por serem mais velhos ou pertencerem a um dado grupo).

A este nível, vale a pena referenciar um instrumento de avaliação com o objectivo de identificar as escolas com maior propensão para a ocorrência de violência, nomeadamente através de um determinado número de indicadores que indiquem uma elevada probabilidade para a ocorrência de violência (Bulach, Fulbright & Williams, 2003). O referido instrumento consiste num questionário com 59 itens, agrupados em cinco factores, e destinado a alunos do 6º ao 8º ano de escolaridade. Os cinco factores incluem: a) locais de ocorrência dos comportamentos de *bullying* (10 itens); b) tipo e motivo do comportamento de *bullying* (6 itens); c) forma como são tratados os alunos na escola (9 itens); d) forma como os alunos reportam os incidentes de *bullying* (5 itens); e) e percepções de auto-eficácia (21 itens).

Um outro aspecto fortemente enfatizado nos programas de intervenção, refere-se à supervisão dos espaços escolares. É essencial, por parte da instituição escolar, um esforço para haver a presença de adultos (professores ou pessoal auxiliar) em áreas menos estruturadas e consideradas de risco para a ocorrência de episódios

de *bullying*. Devem também ser tomadas precauções relativamente à segurança, ter atenção às áreas mais longínquas, e locais com má iluminação.

É sabido que os comportamentos de *bullying* têm uma maior probabilidade de ocorrerem em áreas menos monitorizadas e mais isoladas, onde a presença dos adultos é menor (Cursio & First, 1993; Formosinho & Simões, 2001), nomeadamente nos recreios, balneários, refeitório, salas de convívio e corredores.

Finalmente, uma outra iniciativa a nível institucional, refere-se ao clima da escola e à mensagem transmitida de intolerância face ao comportamento agressivo dos alunos, o que implica o estabelecimento de regras e sanções relativas ao comportamento considerado como aceitável e inaceitável.

A atitude face ao *bullying* é essencial porque estabelece o nível geral de agressão que é considerado aceitável num dado contexto (Pearce & Thompson, 1998). Em contexto escolar, a mensagem que os profissionais transmitem, quando ignoram ou toleram a agressão, pode ser entendida sob o ponto de vista do valor dos alunos, se todos os envolvidos intervirem de forma clara e consistente para terminar com a vitimização, transmitem a poderosa mensagem acerca do valor dos indivíduos e das necessidades humanas (Hoover & Hazler, 1991).

Semelhante comportamento é fundamental, nomeadamente se tivermos em consideração os resultados obtidos por alguns estudos, no âmbito das opiniões e atitudes dos alunos face ao *bullying*. No estudo de Banks (1997), os alunos queixam-se do facto dos professores raramente ou nunca falarem, nas suas aulas, sobre os comportamentos de *bullying*, o que transmite a impressão, alegam, de que o *bullying* é visto como um ritual de passagem inofensivo, que é melhor ignorar a menos que ultrapasse certos limites e se torne em agressão física. Por outro lado, Henderson et al. (2002) verificaram que um número substancial de alunos (64%) manifestava atitudes positivas face ao *bullying*, aceitando-o como um fenómeno normal da vida da escola, por vezes justificável, e considerando-o como um bom meio para resolver problemas. Seja por parte dos professores, seja por parte dos alunos, estas atitudes criam um clima no qual o *bullying* se torna difícil de eliminar.

Com o intuito de modificar estas percepções e, conseqüentemente, o clima da escola, e envolvendo toda a escola como uma comunidade, alguns autores têm vindo a defender uma política de “tolerância zero” (Craig, Peters & Konarski, 1998; Horne

& Socherman, 1996; Limber, 2002; Piskin, 2002; U.S. Department of Education, 1998), assim como a construção e implementação de um código de conduta (Carney & Merrell, 2001; National Crime Prevention Council, 1997; Piskin, 2002) como forma de promover uma alteração ao nível das normas de comportamento dos alunos.

A política de “tolerância zero” encontra-se presente quando a escola promove a crença de que o comportamento de *bullying* é totalmente inaceitável, invertendo a atitude tradicional de “não contar” ou do “silêncio”, substituindo-a pela expectativa de que relatar o episódio de *bullying* não é somente o mais adequado a fazer, como também contribui para o aumento do sentimento de segurança de toda a escola. Importa, igualmente, incluir um programa disciplinar apropriado, que lide eficazmente e rapidamente com a agressão e ensine os alunos alternativas ao comportamento agressivo.

Para complementar esta iniciativa, tem sido sugerido o desenvolvimento de um código de conduta (construído com a participação e envolvimento dos alunos), que inclua indicações sobre como lidar com o *bullying*, bem como um conjunto de sanções para os alunos agressores, que seja claro e de aplicação consistente.

Sabendo que os comportamentos de *bullying* ocorrem mais frequentemente em escolas com regras pouco claras, com métodos inconsistentes de disciplina, e uma falta de consciência e sensibilização dos alunos para essa problemática (Pearce & Thompson, 1998), aconselha-se o estabelecimento por escrito de expectativas de comportamento relativas aos alunos, designadamente que incentivem o respeito pelos colegas, de limites firmes para o comportamento inaceitável, de um programa disciplinar que enfatize recompensas pelo comportamento correcto em vez de se focalizar exclusivamente nas depreciações pelo mau comportamento, e de sanções, não físicas, aplicadas consistentemente, para os alunos que violem o código de conduta (Olweus, 1997; Watkins, 2002).

Ainda a nível institucional, a formação de um comité de coordenação, que englobe um pequeno grupo de professores, administradores e psicólogos, que planeie e monitorize as medidas interventivas, surge como uma outra opção no sentido de se obter um resultado mais coerente (U.S. Department of Education, 1998).

6.2. Intervenção dirigida a pais e professores

O incentivo para o envolvimento activo por parte dos professores e dos pais, tem sido considerado na maior parte dos trabalhos que abordam as medidas de intervenção face ao *bullying*, salientando a necessidade de reconhecimento do fenómeno, de reconhecimento dos sinais de alarme que alguns alunos/filhos manifestam enquanto potencialmente envolvidos, assim como da sua responsabilidade (diferenciada) para o controlar (Byrne, 1994 a; Carney & Merrell, 2001; Craig, Peters & Konarski, 1998; Northwest Regional Educational Laboratory, 2001; Olweus, 1993, 1997; Piskin, 2002; Smith-Heavenrich, 2001; U.S. Department of Education, 1998; Watkins, 2002).

Relativamente à intervenção junto dos pais, podem-se identificar estratégias de natureza geral (que se focalizam nas práticas educativas e no desenvolvimento de atitudes, competências e comportamentos positivos e/ou prossociais nos filhos), estratégias direccionadas especificamente para pais cujos filhos sejam agressores e para pais cujos filhos sejam vítimas, e estratégias que estabeleçam uma ligação à escola e às medidas por ela implementadas, no âmbito do *bullying*.

Os pais desempenham uma importante tarefa de preparação dos filhos para se adaptarem ao mundo social no exterior da família, particularmente à escola. Espera-se que, pela altura em que as crianças ingressam na escola, lhes tenha sido ensinado um nível razoável de controle da agressão e um nível razoável de competência social. Para que tal suceda, torna-se necessária uma participação e envolvimento parental que, através das suas acções, consiga transmitir ao(s) filho(s) uma postura de interacção adequada em contexto escolar.

Entre algumas das práticas parentais que contribuem para a prevenção do envolvimento em comportamentos de *bullying*, consideram-se:

- Assumirem-se como um exemplo de boas relações interpessoais.
- Manifestarem uma boa capacidade de auto-controle dos impulsos.
- Incentivarem a auto-confiança e independência nos filhos.
- Ensinar os filhos que a agressão é um comportamento inaceitável e estabelecerem limites para tal.
- Terminarem imediatamente com qualquer demonstração de agressão dos filhos.

- Desencorajarem os filhos a serem agressivos ou retaliar perante a agressão.
- Evitarem formas de disciplina e punição físicas ou corporais (tais como bater), porque ao fazê-lo reforçam a crença de que a violência é um meio apropriado para se alcançar o que se quer.
- Estarem despertos para episódios de *bullying*, em casa, entre irmãos.

Os pais devem igualmente ser encorajados a estarem atentos a eventuais sinais manifestados pelos seus filhos, que possam ser o resultado da criança ser vitimizada na escola. Entre os comportamentos que os pais devem valorizar e procurar investigar, Byrne (1994 a) salienta o facto da criança, anteriormente feliz na escola, perder o interesse e entusiasmo; haver uma diminuição do nível de desempenho escolar; a perda ou danos de objectos pessoais (roupa, livros, telemóveis); o regresso da escola de mau humor e a relutância em dizer porquê; alterações de humor inexplicáveis (designadamente antes do início da escola); e pequenas doenças ou sintomas de repetição, tais como dores de cabeça ou de barriga.

A escola pode ainda sugerir estratégias de intervenção especializadas, direccionadas para alunos agressores e para alunos vítimas, a serem implementadas em casa pelos pais.

Incentivar a sua confiança e independência, encorajar a sua participação em actividades de grupo, ensiná-lo a ser assertivo e a afirmar-se de modo não violento, assume-se como a melhor forma de ajudar um filho que é vitimizado na escola (Smith-Heavenrich, 2001; U.S. Department of Education, 1998). Ensinar a criança a ser assertiva é fundamental, uma vez que as lágrimas ou a aceitação passiva apenas reforça o agressor, e um aluno que não responda da forma que o agressor deseja, não é provável que seja vitimizado. Ajudá-lo a desenvolver novas amizades, tal como a fortalecer as amizades já existentes, uma vez que crianças com mais amigos são menos frequentemente vitimizadas, apresenta-se como outra estratégia indispensável.

Os pais podem também ajudar o filho a desenvolver comportamentos protectores face ao *bullying*, como por exemplo evitar os alunos agressores, evitar andar sozinho no recreio ou evitar certos locais de risco. Uma outra estratégia passa pelo fortalecimento de talentos e competências que melhorem a auto-estima da

criança, nomeadamente a participação em actividades musicais ou desportivas, onde o filho seja competente.

Oliver, Oaks e Hoover (1994), no âmbito do aconselhamento às famílias de alunos vitimizados, salientam ainda a necessidade de se reconhecer e enfatizar a diferenciação entre os membros da família, encorajando o envolvimento (particularmente dos filhos) em actividades de grupo extrafamiliares, organizações comunitárias, equipas desportivas, facilitando o suporte, para cada elemento, à sua identidade, interesses e amizades. Contrariamente, no âmbito do aconselhamento às famílias de alunos agressores, os autores realçam a necessidade de aumentar a proximidade e coesão entre os membros da família e melhorar o nível disciplinar (estabelecimento de limites e regras claras e consistentes). Em termos disciplinares, os pais podem contribuir para os seus filhos não se tornarem potenciais agressores, se os tratarem com respeito em casa e não utilizarem formas de abuso físico ou verbal com os filhos.

Quando o filho é agressor, a melhor atitude dos pais, em vez que o culpabilizar, é transmitir a ideia de que a agressão não é um comportamento aceitável nem na família, nem na escola nem na sociedade. Os pais podem tentar perceber o que sente o seu filho quando agride os colegas (zanga, frustração), propor formas alternativas à agressão para lidar com esses sentimentos, descrever como as vítimas se sentem e realçar como o seu filho se sentiria se fosse ele a vítima (dado que os agressores tendem a ser pouco empáticos).

É essencial a escola trabalhar colaborativamente com os pais, envolvendo-os e sensibilizando-os para o programa de redução do *bullying*, nomeadamente quando se tratam de crianças directamente envolvidas no conflito. A escola deve convidar os pais para sessões sobre assertividade e técnicas educativas parentais não violentas, e sobre controle dos impulsos. Reuniões ou conferências para divulgar o programa e respectivas actividades, encorajando os pais a participar no seu planeamento e assembleias para discutir o problema e alertar para os sinais que os filhos podem emitir, constituem passos importantes no estabelecimento desta parceria entre a escola e a família.

Relativamente à intervenção junto dos professores, pode-se abranger uma diversidade de domínios, desde um treino especializado nalguns métodos de gestão

de crise, resolução de conflitos, mediação, ou desenvolvimento de competências (que permitem, por seu lado, uma intervenção dirigida directamente aos alunos), a adaptações curriculares e planeamento de aulas com temas específicos, implementação de regras e sanções na sala de aula, até à supervisão dos espaços exteriores à sala de aula.

Os professores podem, inadvertidamente, contribuir para a manutenção do *bullying*, se mantiverem baixas taxas de intervenção, o que serve de reforço aos alunos agressores, cujos comportamentos passam impunes. As atitudes dos professores determinam fortemente a extensão da manifestação dos comportamentos de *bullying*, dado que, uma vez tolerados, tendem a aumentar. Assim, torna-se essencial que os professores aprendam a lidar com os incidentes em vez de os ignorar, e desenvolvam um plano de acção, junto dos alunos, de forma a assegurar que estes saibam o que fazer quando presenciem um episódio de *bullying*.

Uma acção imediata por parte dos professores, e um encorajamento aos alunos para relatarem os incidentes de *bullying* contribui para uma melhoria do sentimento de segurança na escola. Segundo Byrne (1994 a), ao tomar conhecimento de um incidente de *bullying*, os professores devem falar separadamente com o agressor de forma a que esse episódio não se repita, e evitar revelar o nome da vítima de modo a evitar retaliações. Tanto o suporte à vítima quanto a conversa com o agressor, não devem ser feitos publicamente, para evitar a exposição e embaraço da vítima e o reforço do agressor (orgulhoso, perante os colegas, da sua demonstração de domínio). Após essa conversa, o professor deve confrontar ambos os alunos envolvidos, sem mais ninguém presente, e iniciar um diálogo no qual a vítima expõe o que sente quando vitimizada.

Para uma maior coerência, torna-se igualmente necessário o estabelecimento de regras na sala de aula contra o comportamento de *bullying*, através de um plano disciplinar não coercivo, que enfatize recompensas pelo comportamento apropriado.

A nível curricular, os professores podem adaptar alguns programas disciplinares, de modo a estimular ideias e discussão acerca dos comportamentos de *bullying*, nomeadamente aproveitar alguns conteúdos temáticos para falar sobre agressores e vítimas, sobre a injustiça e a indesejabilidade desses comportamentos, bem como formas alternativas de resolução do conflito.

Piskin (2002) alega que o fenómeno *bullying* deveria ser discutido nas disciplinas mais maleáveis, considerando-o como parte do currículo oculto. Carney e Merrell (2001) realçam a importância de alguns planos de aulas cujos temas deveriam incluir: o valor das regras (discutir acerca dos seus benefícios, consequências da sua inexistência, e definir algumas regras para a sala de aula e outros contextos escolares); os comportamentos de *bullying* (discutir acerca de como se sentem os alunos perante esses incidentes, quais os seus efeitos, identificar locais onde se sintam seguros e inseguros na escola e praticar respostas apropriadas ao *bullying*); e a coragem (discutir a relação entre exclusão e sofrimento, coragem e amizade e aprender a ajudar os colegas em dificuldades).

Merece particular realce a adaptação do programa “*Bully Proofing your School*” levada a cabo por Bonds (2000), cujo principal objectivo se destina à criação de um clima de escola seguro para todos os seus membros, fornecendo instrumentos e incentivando práticas aos alunos, não apenas para evitarem a vitimização como também para ajudarem os colegas envolvidos. O seu programa incluiu o desenvolvimento de sete aulas em cada ano lectivo, contendo tópicos como a empatia, a afirmação, a troça hostil e a troça amigável, o assédio sexual e a sedução, e soluções criativas para problemas.

Um outro conjunto de medidas que podem ser levadas a cabo pelos professores, refere-se ao incentivo de comportamentos e actividades na sala de aula, que promovam a integração entre os alunos e o desenvolvimento de uma boa auto-imagem. Ensinar e incentivar a cooperação, através de projectos que requeiram a colaboração de vários elementos, ou de actividades de aprendizagem cooperativa, para reduzir o isolamento social de alguns alunos. A criação destas oportunidades para aprenderem a trabalhar em conjunto, o que exige cooperação e colaboração, contribui para o aumento da empatia e respeito pelo outro, e promove o companheirismo. Os professores podem também proporcionar actividades na sala de aula que se destinem a desenvolver a auto-estima dos alunos, através da ênfase de talentos especiais, passatempos, interesses e competências, que fomente a apreciação mútua das diferenças nos outros.

6.3. Intervenção directa com os alunos

A intervenção que, em contexto escolar, é dirigida directamente aos alunos, na maior parte das vezes é implementada pelos docentes ou pelos pares não directamente envolvidos enquanto agressores e/ou vítimas, o que implica um treino especializado prévio.

Para os alunos que não se envolvem em comportamentos de *bullying* (considerados na literatura como alunos “observadores” passivos), e que se constituem como uma “maioria silenciosa” (Bonds, 2000), existe um conjunto de medidas que os incentiva a assumir uma acção responsável, no sentido de ajudar os colegas em sofrimento, passando de uma atitude passiva para uma atitude activa.

As vivências que os alunos têm nos recreios e nas salas de aula, transmite a perspectiva de que o *bullying* é aceitável e apropriado em certas circunstâncias. Os resultados obtidos por Craig, Pepler e Atlas (2000), demonstram que os alunos observadores se encontram frequentemente cientes dos incidentes de *bullying* e vitimização, proporcionam uma audiência ao mesmo, mas raramente intervêm. Deste modo, qualquer medida de intervenção dirigida aos pares que altere o seu comportamento consegue, por um lado, reduzir o seu reforço ao agressor (deixando de lhes proporcionar uma audiência) e, por outro, encorajar o seu suporte à vítima (Committee for Children, 2002; Lumsden, 2002).

Estes alunos detêm geralmente competências sociais bem desenvolvidas mas carecem de uma reflexão sobre a sua responsabilidade ou papel, perante episódios de *bullying*. Não se envolvem porque não sabem como, porque têm receio de retaliações ou por receio de perderem o seu estatuto social, daí a necessidade de se lhes ensinar competências para se tornarem numa “maioria cuidadora” (Bonds, 2000).

Cada vez mais, tem vindo a ser reconhecido o papel dos alunos não directamente envolvidos em comportamentos de *bullying*, designadamente no desenvolvimento de estratégias para intervir no sentido de acabar com o incidente, procurando a ajuda de um adulto, relatando o episódio ao pessoal escolar, oferecendo suporte ou defendendo activamente a vítima, exprimindo desaprovação face ao

agressor, etc. (Committee for Children, 2002; National Crime Prevention Council, 1997; U.S. Department of Education, 1998).

Cientes da importância de um sistema de suporte aos pares (*peer support system*) como uma estratégia de intervenção face ao *bullying*, levada a cabo pelos alunos observadores, alguns estudos têm realçado as suas vantagens (Cowie & Olafsson, 2000; Craig & Pepler, 1995; Naylor & Cowie, 1999; Price & Jones, 2001). Concebida como uma estratégia que envolve uma resposta directa a uma situação de *bullying* específica, logo após o incidente ter iniciado, implica que os alunos que fornecem esse apoio sejam previamente dotados de algumas competências que lhes possibilite encontrarem uma solução para o problema, podendo esta passar por uma abordagem de protecção à vítima, de resolução do conflito ou de aconselhamento (Cowie & Olafsson, 2000). Deste modo, tratam-se fundamentalmente de acções não punitivas, não pretendendo atribuir culpas, mas sim fomentando a criação de canais de comunicação genuínos entre os alunos directamente envolvidos no incidente.

Durante o treino destes alunos, são desenvolvidas competências de escuta, competências de resolução de problemas, empatia e responsividade face aos sentimentos dos colegas, com ênfase na importância do contacto ocular e corporal.

Naylor e Cowie (1999) avaliaram o efeito do sistema de apoio aos pares em 51 escolas do Reino Unido em alunos do 7º ao 9º ano de escolaridade. Os resultados sugerem que, apesar desta medida não resultar num declínio dos comportamentos de *bullying*, foi percebida como eficaz na redução das consequências negativas entre os alunos vitimizados. Partindo de entrevistas a alunos vitimizados, Cowie e Olafsson (2000), captando a imagem de jovens vulneráveis, sós, assustados, desprotegidos e alvo de alunos dominadores, verificaram que a maior parte dos utilizadores desse serviço, o percepcionou como sendo útil, sendo enfatizada a confidencialidade mantida pelos alunos apoiantes, o que facilitava o relato sem receio de serem gozados, humilhados ou de haver retaliações.

Os próprios alunos que apoiam os seus pares, obtêm igualmente ganhos significativos ao nível de sentimentos de utilidade social, de auto-confiança, e de responsabilidade, ao mesmo tempo que sentem ter contribuído para um melhoramento do clima escolar (Cowie & Olafsson, 2000; Naylor & Cowie, 1999; Price & Jones, 2001). Observa-se ainda, do ponto de vista dos alunos apoiantes, uma

boa capacidade para reflectir sobre as situações, e uma maior atenção e sensibilidade aos incidentes e respectivos motivos que os despoletaram.

Esta estratégia de intervenção, assume particular importância uma vez que, ao nível da intervenção dos pares, esta tende a diminuir à medida que os alunos vão sendo mais velhos, ao mesmo tempo que a simpatia pelas vítimas tende a declinar (Rigby & Slee, 1991). Esta tendência é confirmada no trabalho de Craig e Pepler (1995) ao verificarem que em 74% dos episódios de *bullying*, os pares eram significativamente mais atenciosos para com os agressores do que para com as vítimas (o que se verificava em apenas 23% dos episódios). Ao se privilegiar esta forma de suporte pelos pares, pretende-se inverter esta tendência, evitando o reforço da sensação de poder ao agressor bem como a confirmação à vítima de que mereceu o ataque.

Estratégias de intervenção especializadas direccionadas a alunos agressores e a alunos vítimas, incluem um conjunto de medidas que, no caso dos alunos agressores, contempla um treino ao nível do controle dos impulsos (auto-regulação), ao nível da empatia e cognição, assim como de outras formas de liderança não agressivas, ao passo que no caso dos alunos vitimizados, enfatiza a implementação de um sistema de suporte aos pares, um treino da assertividade e de melhoramento da sua auto-imagem, e a procura de estratégias de evitamento de situações de *bullying*. Em ambos os grupos de alunos, procura-se um melhoramento dos déficits, no caso dos alunos agressores, a falta de empatia, as fracas competências sociais e de auto-controle, e os déficits sócio-cognitivos, no caso dos alunos vítimas a falta de assertividade, as fracas competências comunicativas e sociais, a fraca auto-imagem e o isolamento social.

Direccionadas tanto para alunos agressores como vítimas, encontram-se ainda as estratégias de resolução de conflitos.

Alunos agressores

Defendendo o nível de maturação psicológica como um antídoto face ao comportamento agressivo, Favre (2000) realça as vantagens do treino cognitivo no tratamento da informação, particularmente no caso de alunos agressores. Partilhando

uma abordagem semelhante, outros autores têm defendido que grande parte dos alunos agressores não dispõem de competências de cognição social, de modo a relacionarem-se com os outros, provocando desse modo sofrimento nos colegas (Sutton, Smith & Swettenham, 1999). Segundo os autores, estes alunos não processam adequadamente a informação social e parecem incapazes de fazer julgamentos realistas acerca das intenções dos outros, falhando, de igual modo, na compreensão dos sentimentos dos outros. Por outro lado, manifestam também baixos níveis de desenvolvimento moral, demonstrando mais facilmente sentimentos de indiferença e orgulho face ao *bullying*, do que de culpa ou vergonha (Menesini et al., 2003).

Alunos com déficits sócio-cognitivos, *“being cold, manipulative masters of a social situation, may be resistant to tradicional anti-bullying policies and curriculum work, and require new and innovative techniques”* (Sutton, Smith & Swettenham, 1999, p.124), nomeadamente um treino ao nível das suas competências sócio-cognitivas que aumente a sua percepção moral, enfatize a empatia e compreensão dos sentimentos dos colegas e os consciencialize do sofrimento que causam à vítima (Cirillo et al., 1998; Honma, 2003; Rigby, 1996).

A necessidade de programas de auto-controle dos impulsos, que passem pela redução de respostas agressivas e físicas à raiva e frustração, optando pelo aumento de técnicas de relaxamento, meditação e respiração, têm sido igualmente salientados em diversos trabalhos (Northwest Regional Education Laboratory, 2001; Piskin, 2002; Roberts, Walter & Morotti, 2000; Smith, Twemlow & Hoover, 1999). Um exemplo concreto é descrito por Smith, Twemlow e Hoover (1999), onde um programa de artes marciais, intitulado *“Gentle Warriors”*, ensina aos alunos técnicas e formas não físicas de evitar conflitos, através da aprendizagem de filosofia e técnicas de artes marciais (incluindo competências de *coping*, de meditação e de auto-controle). Os autores defendem que, através deste programa, os alunos ganham uma maior consciência das suas próprias forças físicas e aprendem formas básicas de evitar conflitos, reforçando a sua auto-confiança e controle da agressividade.

Redireccionar o comportamento agressivo, canalizando-o para actividades aceitáveis, nomeadamente desportivas ou competitivas, que proporcionem uma oportunidade para controlar a agressão, ou proporcionando ao aluno agressor outras

experiências de liderança na escola, por se saber que gostam de dominar, assume-se como outra estratégia com resultados positivos (Craig, Peters & Konarski, 1998; Pearce & Thompson, 1998).

Numa perspectiva mais prática, Pearce e Thompson (1998) aconselham a lidar com o aluno agressor de forma a não permitir que o mesmo se envolva num incidente de *bullying* sem repercussões. Não defendendo uma atitude punitiva, que envolva a utilização de raiva, agressão ou humilhação (ineficaz e capaz de encorajar futuros comportamentos de *bullying*), os autores alegam que a punição mais eficiente consiste em insistir para que o agressor emende o sofrimento que causou à vítima. Como diferentes formas de reparar o abuso face à vítima, sugere-se um pedido de desculpas (pública, privada ou por escrito), uma prenda, um favor especial à vítima, ou a oferta de protecção futura contra a vitimização.

Por último, vale a pena mencionar o alerta feito por Limber (2002), relativamente às terapêuticas de grupo focalizadas nas competências de comunicação e de auto-controle para alunos agressores. Segundo a autora, estas terapêuticas são particularmente desaconselháveis para estes alunos, devido ao facto dos seus membros poderem servir como modelo e reforçar os comportamentos anti-sociais e de *bullying*, tornando-se assim ainda mais auto-confiantes, sendo preferível optar por uma abordagem individualizada.

Alunos vítimas

Relativamente aos alunos vitimizados, é unânime na literatura a urgência ao nível de um treino de assertividade (Carney & Merrell, 2001; Committee for Children, 2002; Craig, Peters & Konarski, 1998; DeBorg, 2002; Formosinho & Simões, 2001; Horne & Socherman, 1996; National Association for the Education of Young Children, 1997; Piskin, 2002; Studer, 1996).

Os alunos que são incapazes de se defender ou de se afirmar, constituem alvos fáceis para os colegas agressivos. Estas crianças, recompensam inadvertidamente os agressores, desistindo, submetendo-se e arriscando-se a ser no futuro novamente vitimizadas. A solução para promover interações positivas entre

os alunos implica ensiná-los a afirmarem-se eficazmente, e a aprenderem a não se submeter ao abuso dos colegas.

Diferenciando o comportamento assertivo do comportamento agressivo (típico dos alunos agressores) e do passivo (típico dos alunos vítimas), observa-se que enquanto a intenção do agressor é humilhar e dominar, o comportamento da vítima caracteriza-se pela auto-negação e inibição, aceitando o desrespeito dos seus direitos e cedendo às exigências do outro. A assertividade, pelo contrário, implica a defesa dos seus próprios direitos, mas de forma a que os dos outros não sejam desrespeitados.

Studer (1996) propõe um modelo de quatro passos, para ajudar os alunos a reconhecer e a praticar respostas assertivas, em diversas situações de role-play, começando pela descrição do comportamento do outro, descrevendo objectivamente como as acções do outro indivíduo afectam a sua vida, descrevendo os seus sentimentos e, por fim, sugerindo o que gostaria que acontecesse em alternativa.

A *National Association for the Education of Young Children* (1997) aconselha de igual forma, o ensino de algumas competências de assertividade aos alunos, como forma de prevenir a vitimização, nomeadamente: saber dizer “não” a exigências inaceitáveis de outros colegas; procurar ajuda quando confrontados com o abuso de outro colega; e pedir coisas e responder directamente uns aos outros (as sugestões amigáveis são mais prontamente atendidas do que as exigências autoritárias).

Um conjunto considerável de trabalhos tem enfatizado a importância do apoio e suporte por parte dos pares, seja sob a forma de alunos mais velhos tutores ou mentores, seja através da criação de um sistema de amigos, seja através do apoio de colegas treinados em competências de escuta, comunicação e empatia (Formosinho & Simões, 2001; Peterson & Rigby, 1999; Smith, Twemlow & Hoover, 1999; Smith, Ananiadou & Cowie, 2003; Twemlow, 2001; U.S. Department of Education, 1998; Watkins, 2000).

Sabendo que grande parte dos alunos vitimizados são socialmente isolados e apresentam usualmente pobres relações com os pares, torna-se fundamental uma intervenção no sentido de os ajudar a construir relações mais positivas com os colegas. O programa de prevenção do *bullying* intitulado “*Steps to Respect*”

focaliza-se no ensino de competências de amizade, uma vez que esta se tem assumido como um factor protector face aos efeitos negativos da vitimização (Committee for Children, 2002). Entre as várias competências de amizade, podem-se salientar as estratégias para fazer amigos e as estratégias para integrar uma actividade de grupo (uma vez que as crianças que estão mais tempo sozinhas no recreio são mais frequentemente alvo de agressão).

Finalmente, podem-se ajudar os alunos vitimizados a desenvolver estratégias para evitar a vitimização, designadamente: evitar andar isolado no recreio, esforçando-se por estar na companhia de colegas; ignorar a troça rotineira, retirando-se (nem todos os comportamentos provocadores devem ser reconhecidos); evitar locais onde sabem que o agressor se encontra; quando confrontados pedir firmemente para pararem com a acção e depois abandonar o local; utilizar linguagem corporal para parecer determinado, forte e positivo (DeBorg, 2002; Renshaw, 2001).

Na mesma linha, Bonds (2000) sugere um programa com competências específicas para evitar a vitimização intitulado “HA HA SO” (*Help, Assert, Humor, Avoid, Self-talk, Own it*). Segundo a autora, os alunos vitimizados podem optar por procurar ajuda a um adulto ou colega, perante uma situação potencialmente ameaçadora, fazer comentários assertivos ao agressor, nomeadamente referentes aos seus sentimentos sobre o comportamento do agressor, utilizar humor para desdramatizar a situação, retirar-se da ocorrência ou evitar certos locais, manter uma conversa positiva consigo próprio para manter uma boa auto-estima e, por último, admitir o comentário rebaixante de modo a aliviar a situação.

Estratégias de resolução de conflitos

Por último, as estratégias de intervenção focalizadas no ensino de competências de resolução de conflitos, direccionadas simultaneamente para alunos agressores e para alunos vítimas, têm sido largamente defendidas por inúmeros estudos (Beane, 2000; Bonafé-Schmitt, 2001; Bouvier, 1999; Carney & Merrell, 2001; Curcio & First, 1993; Diaz & Liatard-Dulac, 1998; Greene, 2003; Limber, 2002; Longaretti & Wilson, 2000; Maines & Robinson, 1993; Peterson & Rigby,

1999; Piskin, 2002; Rigby, 1995, 1996; Shure, 2000; Smith, Ananiadou & Cowie, 2003; Studer, 1996; Watkins, 2000).

Sem negar a importância das técnicas de gestão e resolução de conflitos, o conflito deve ser visto numa forma mais positiva, como uma parte natural e fundamental do dia-a-dia dos sujeitos (Beane, 2000; Longaretti & Wilson, 2000). É inevitável a existência de conflitos, durante as interações das crianças na sala de aula e nos recreios, a agressão que, por vezes, é resultante é que não deve ser considerada normal. Quando gerido de modo construtivo, o conflito pode estimular desenvolvimento, adaptação e mudança, nomeadamente a nível cognitivo, moral e social, daí a importância de nos focalizarmos nos conflitos interpessoais dos alunos e, particularmente, no papel do professor no desenvolvimento de competências dos alunos nesse domínio.

A resolução de conflitos implica que os envolvidos isolem a questão, desenvolvam opções, considerem, e cheguem a um acordo consensual que considere as necessidades de ambos.

Perante a diversidade de estratégias que as crianças utilizam para gerir conflitos (coercivas, manipulativas, agressivas, de evitamento, submissas, de confronto, competitivas, colaboradoras ou conciliadoras) Longaretti e Wilson (2000) caracterizam dois grandes tipos de conflito, o “destrutivo” e o “construtivo”. O conflito destrutivo surge perante o uso de ameaças, agressão ou estratégias coercivas e manipulativas, terminando na insatisfação de ambas as partes, ao passo que o conflito construtivo se focaliza na questão principal e termina com resultados mutuamente satisfatórios para ambas as partes.

Os programas educativos que promovem o desenvolvimento de estratégias de resolução de conflitos construtivas, baseiam-se no ensino de competências de resolução de problemas colaborativas, o que implica negociação, onde ambas as partes definem o conflito e procuram soluções criativas para o mesmo, que sejam satisfatórias para ambos. A resolução de conflitos construtiva, depende dos sujeitos adquirirem competências suficientes para escolher entre um abrangente repertório de estilos e táticas que permitam alcançar uma solução desejável, o que implica uma certa versatilidade na abordagem do problema.

A aprendizagem de competências de resolução de conflitos, traz benefícios para ambos os alunos envolvidos, o agressor descobre o verdadeiro poder de resolver conflitos sem utilizar a força ou a intimidação, e a vítima é incentivada a procurar soluções em vez de desistir e colocar-se à mercê do agressor. Nessa óptica, Beane (2000) propõe sete passos para a resolução de um conflito entre alunos: arrefecer (evitar resolver o conflito enquanto estão zangados, sendo preferível conceder um tempo de espera e resolvê-lo mais tarde); descrever o conflito (cada aluno deve descrever o que se passou pelas suas próprias palavras, não se permitindo insultos); descrever o que causou o conflito, evitando atribuir culpas (o que aconteceu anteriormente, se o conflito começou com um pequeno desentendimento e depois evoluiu); descrever os sentimentos que ocorreram durante o conflito (um elemento de cada vez e pelas suas palavras, a honestidade é importante); ouvir atentamente e respeitosamente enquanto o outro fala (tentar perceber o ponto de vista do outro sem interromper); realizar um *brainstorm* para arranjar soluções (ser criativo e aberto a novas ideias, fazer uma lista das ideias dos alunos envolvidos e escolher uma solução); e, finalmente, tentar a solução escolhida e ver como funciona (experimentar outra solução se a anterior não resultar, e continuar a tentar até ser necessário).

No trabalho de Longaretti e Wilson (2000), a maioria dos professores demonstrou uma percepção do conflito como algo negativo, reflectindo-se nas formas, também elas negativas, de lidarem com ele. Verificou-se que, na maior parte das vezes, os professores geriam o conflito de forma não conciliadora, gritando, usando a autoridade e tomando uma decisão sobre o conflito, não escutando as partes envolvidas, interrompendo, agarrando os alunos, ou culpando e sancionando. A intervenção assumiu-se, portanto, como a estratégia mais frequentemente utilizada, observando-se que, após a mesma, o conflito muitas vezes se reacendia e muitos ficavam por resolver (sem uma solução satisfatória alcançada).

Carney e Merrell (2001) insistindo na importância dos professores ensinarem competências de resolução do conflito, mas fundamentalmente de transmitirem um método consistente de gestão do conflito, apresentam um procedimento formalizado e standardizado, constituído por seis questões dirigidas aos alunos envolvidos no conflito (“O que aconteceu?”; “Porque aconteceu?”; “Quem esteve envolvido?”; “Onde ocorreu?”; “Como sugeres que pode ser resolvido este problema?”).

Standardizando este procedimento, os estudantes percebem que todos os professores investigam os incidentes de *bullying* da mesma forma, que o seu testemunho é importante e, através da última questão, são desafiados, tanto agressores como vítimas, a resolver conflitos de forma não agressiva nem passiva. Assim, evita-se igualmente o papel meramente interventivo do professor, substituído por um desempenho de orientação e negociação do conflito.

Esta abordagem de questionamento contrasta com uma abordagem punitiva ou com as técnicas disciplinares comuns (onde se sugere o que fazer). Uma abordagem que questione a criança sobre o que sentiu, sobre o que pensa que o outro sentiu, sobre uma alternativa diferente de resolução do problema, torna a criança num participante activo (envolvida num processo de reflexão acerca do que fez) em vez de um recipiente passivo (Shure, 2000). As ameaças de punição ou de castigo provêm do exterior (pais ou professores), contrariamente, quando se utiliza o diálogo para a resolução de problemas, a reflexão e consequentes considerações vêm do interior (da própria criança), tornando-a mais empática.

No âmbito da resolução de conflitos, existem algumas abordagens específicas implementadas em diversas escolas, o método “*No Blame Approach*” (Greene, 2003; Maines & Robinson, 1993; Rigby, 1996; Smith, Ananiadou & Cowie, 2003), o método “*Shared Concern*” (Greene, 2003; Peterson & Rigby, 1999; Rigby, 1995, 1996; Smith, Ananiadou & Cowie, 2003) e a mediação escolar pelos pares (Bonafé-Schmitt, 2001; Bouvier, 1999; Diaz & Liatard-Dulac, 1998; Limber, 2002; Studer, 1996).

O método “*No Blame Approach*” defende uma abordagem de não culpabilização dos alunos, abrange todos os alunos envolvidos no incidente de *bullying*, tanto agressores e vítimas como alunos observadores, e procura trabalhar os sentimentos da vítima, implicando todo o grupo no sentido de estabelecer uma solução construtiva para o problema. O primeiro passo implica abordar individualmente a vítima, falar sobre o incidente, sobre os seus sentimentos e identificar os alunos envolvidos, seguidamente convocar um encontro com todos os alunos envolvidos (incluindo os observadores ou incitadores), explicar o problema (como se sente o aluno vitimizado) sem culpar ninguém em particular mas atribuindo a responsabilidade ao grupo, onde cada membro é encorajado a sugerir uma forma de

ajudar a vítima a sentir-se melhor. No final, o professor termina a reunião, passando ao grupo a responsabilidade para resolver o problema, mais tarde convoca novo encontro e conversa com cada elemento no sentido de monitorizar o processo. Num trabalho sobre treino de professores nesta estratégia de resolução de conflitos, Maines e Robinson (1993) verificaram, com base nos relatos dos próprios sujeitos, que a grande maioria considerou esta abordagem extremamente eficaz, realçando a inexistência de reincidências, após esta medida ter sido utilizada.

No método “*Shared Concern*” a vítima não é inicialmente envolvida e o agressor é contactado individualmente, sem a presença de outros colegas que o possam reforçar pelo seu comportamento. Envolve essencialmente três passos: uma conversa inicial e isolada com o agressor que incentive sentimentos de preocupação pela vítima (encorajando o agressor a ter conhecimento e consciência do sofrimento da vítima e a tomar uma iniciativa para alterar a situação); uma conversa individual com a vítima; e um encontro com ambas as partes, no qual o objectivo é desenvolver uma preocupação partilhada relativamente à vítima. Esta abordagem alcança maior sucesso se os agressores se sentirem tratados com respeito, logo, a interrogação e a culpabilização são evitadas, sendo a finalidade a procura de um acordo para se comportarem mais positivamente no futuro. Comparando ambas as abordagens, e tendo em atenção as competências sócio-cognitivas de alunos de diferentes idades, Rigby (1996) considera o método “*No Blame Approach*” mais apropriado para alunos da escola primária, ao passo que o método “*Shared Concern*” seria mais adequado para alunos da escola secundária.

A mediação escolar pelos pares assume-se como outra estratégia de intervenção direccionada para alunos agressores e alunos vítimas. Esta estratégia permite, perante um conflito, a intervenção de pessoas exteriores e formadas, para encontrar uma solução sem perdedores nem vencedores.

Os alunos treinados para serem mediadores intervêm sobre os colegas que disputam, brigam, zangam-se ou são vítimas, de modo a disponibilizarem a sua ajuda para encontrar uma solução negociada. É exigido ao mediador, o respeito pelo princípio da confidencialidade, imparcialidade e independência, não sendo entendido nem como juiz nem como conselheiro, árbitro ou terapeuta, mas sim como um

catalizador. A sua atitude de abertura, humildade, escuta e diálogo, facilita um conhecimento mútuo e responsabilização de ambas as partes.

De acordo com Diaz e Liatard-Dulac (1998) os programas de treino destes mediadores devem incluir uma reflexão sobre o silêncio (o silêncio das vítimas receosas de represálias, o silêncio das testemunhas que associam o relato à denúncia enquanto delatores, o silêncio das autoridades), a organização de debates, que permitam aprender a argumentar e a exprimir-se, mas também a escutar e a modificar pontos de vista, e a gestão de conflitos (necessidade de descobrir novas alternativas à violência e aprendizagem das etapas que conduzem à resolução construtiva dos conflitos).

Operacionalizando um programa de mediação escolar, Studer (1996) descreve em seis passos a actuação dos pares treinados para serem mediadores:

- Passo 1: Estabelecimento de regras: o mediador introduz as regras e questiona os participantes sobre a sua aceitação antes de continuar;
- Passo 2: Recolha de informação: é dada a palavra a cada elemento para expor a sua percepção sobre o que causou o conflito;
- Passo 3: Focalizar-se nos interesses comuns: procurar aspectos comuns que possam servir de base para um acordo;
- Passo 4: Criar opções: os participantes são encorajados a identificar opções que possam resolver o problema, o que proporciona a oportunidade para reconhecer a existência de várias soluções perante um mesmo problema;
- Passo 5: Avaliar as opções e escolher uma solução: os participantes são encorajados a concordarem mutuamente com uma opção da lista de possíveis soluções;
- Passo 6: Escrever o acordo e finalizar a sessão: o mediador encoraja ambos os participantes a apertar as mãos e a promover a cooperação.

Relativamente ao papel que os pares podem desempenhar enquanto mediadores surgem algumas divergências entre autores. Segundo Diaz e Liatard-Dulac (1998), o motivo pelo qual se recorre aos pares como mediadores reside no facto de se tratarem de jovens da mesma idade e com o mesmo estatuto que os colegas. *“On caractérisera la médiation scolaire par les pairs comme une médiation par les jeunes, pour les jeunes, avec les jeunes et entre les jeunes”* (Diaz & Liatard-Dulac, 1998, p.11). O mesmo motivo tem sido, contudo, alvo de crítica por parte de

outros autores, defendendo a desigualdade de poder entre agressores e vítimas, como o principal factor pelo qual a mediação pelos pares não funciona em situações de *bullying* (Limber, 2002; Northwest Regional Education Laboratory, 2001). A crítica a esta estratégia decorre porque o *bullying* implica uma relação de desigualdade entre o agressor e a vítima, e a mediação pelos pares pode transmitir uma mensagem inadequada de “*you’re both partly right and partly wrong*” quando deveria transmitir mensagens diferentes ao agressor “*your behavior is inappropriate and won’t be tolerated*” e à vítima “*no one deserves to be bullied and we’re going to do everything we can to stop it*” (Limber, 2002). Neste caso, a mediação pelos pares seria antes apropriada em casos de conflito entre alunos de igual estatuto ou poder.

Capítulo VII – Apresentação do estudo

7.1. Problemática

Qualquer tentativa de análise do fenómeno *bullying* implica um conhecimento aprofundado de todas as variáveis predisponentes e/ou decorrentes, a ele associadas. Nomeadamente, importa descrever o que compõe o problema, o que o causa, influencia ou de algum modo o mantém, quais os intervenientes implicados e que papel desempenham. A complexidade dos factores associados a este fenómeno é corroborada pelos diversos autores, que seleccionam e se debruçam sobre diferentes domínios, cuja associação aos comportamentos de *bullying* entre pares se tem vindo a demonstrar.

A associação de alguns indicadores de saúde e bem-estar a alunos que se envolvem em comportamentos de *bullying* é um tema pertinente na pesquisa teórica e empírica no âmbito deste fenómeno, tendo vindo a incentivar o desenvolvimento de inúmeras pesquisas tanto ao nível de sintomas físicos (Carvalhosa, Lima & Matos, 2001; Fekkes, Pijpers & Verloove-Vanhorick, 2004; Forero et al., 1999; Matos & Carvalhosa, 2001; Kaltiala-Heino et al., 2000; Karin-Natvig et al., 2001; Kumpulainen et al., 1998; Rigby, 1999; Williams et al., 1996; Wolke et al., 2001) como ao nível de indicadores de bem-estar psicológico (Boivin, Hymel & Bukowski, 1995; Bond et al., 2001; Boulton & Underwood, 1992; Forero et al., 1999; Kaltiala-Heino et al., 1999, 2000; Kochenderfer & Ladd, 1996; Leff, 1999; Matos & Carvalhosa, 2001 a; Matsui et al., 1996; Muscari, 2002; Nansel et al., 2001; Neary & Joseph, 1994; Rigby, 1998 a, 1999, 2000; Salmon, James & Smith, 1998; Seals & Young, 2003; Sharp et al., 2000; Slee, 1994, 1995; Slee & Rigby, 1993 b; Storch, Masia-Warner & Brassard, 2003; Williams et al., 1996).

Dos estudos acima referidos no âmbito dos sintomas físicos, resultou um corpo considerável de conhecimento, especialmente no que se refere à relação entre a

manifestação de sintomas psicossomáticos (dores físicas, sentimentos de nervosismo, irritabilidade ou dificuldades em adormecer, entre outros) associada fundamentalmente aos alunos vitimizados.

Os resultados das investigações sobre indicadores de bem-estar associados aos alunos envolvidos em comportamentos de *bullying*, realizados por alguns dos autores acima referidos, têm sido particularmente esclarecedores no que diz respeito à correlação positiva, estabelecida entre alunos vitimizados e níveis de ansiedade e de depressão (Berthold & Hoover, 2000; Bond et al., 2001; Kaltiala-Heino et al., 1999; Kumpulainen et al., 2001; Leff, 1999; Matsui et al., 1996; Muscari, 2002; Rigby, 1998 a; Salmon James & Smith, 1998; Sharp et al., 2000; Slee, 1994, 1995; West & Salmon, 2000), bem como a sentimentos de tristeza e solidão (Boivin, Hymel & Bukowski, 1995; Boulton & Underwood, 1992; Forero et al., 1999; Kochenderfer & Ladd, 1996; Matos & Carvalhosa, 2001 a; Sharp et al., 2000; Storch, Masia-Warner & Brassard, 2003; Williams et al., 1996).

Outros pesquisadores ainda, têm verificado que os níveis de auto-estima e auto-conceito variam, em função do grupo de alunos envolvido em comportamentos de *bullying*. Do conjunto das inúmeras investigações que têm vindo a verificar uma correlação positiva entre alunos vitimizados e baixos níveis de auto-estima (Andreou, 2000; Baldry & Farrington, 1998; Boulton & Smith, 1994; Due, Holstein & Jorgensen, 1999; Engert, 2002; Lindstrom & Campart, 1998; Matsui et al., 1996; Muscari, 2002; Mynard & Joseph, 1997; O'Moore & Kirkham, 2001), apenas num número reduzido os resultados sugerem igualmente baixos níveis de auto-estima no grupo de alunos agressores e vítimas-agressivas (Andreou, 2000; O'Moore & Kirkham, 2001).

Ao nível do auto-conceito, o genérico dos trabalhos tem obtido resultados semelhantes no âmbito do grupo de alunos vitimizados, verificando-se uma tendência para estes alunos evidenciarem baixos níveis de auto-conceito nos domínios social, atlético, físico, escolar e comportamental (Andreou, 2000; Boulton & Smith, 1994; Engert, 2002; Mynard & Joseph, 1997; Neary & Joseph, 1994; Salmivalli, 1998).

Outros investigadores têm-se debruçado sobre a relação entre níveis de ajustamento escolar e comportamentos de *bullying* (Berthold & Hoover, 2000; Boulton & Smith, 1994; Carvalhosa, Lima & Matos, 2001; Crick & Grotpeter, 1995,

1996; Due, Holstein & Jorgensen, 1999; Forero et al., 1999; Haynie et al., 2001; Hodges & Perry, 1999; Karatzias, Power & Swanson, 2002; Klicpera & Klicpera, 1996; Kochenderfer & Ladd, 1996; Kokkinos & Panayiotou, 2004; Milich & Landau, 1984; Nansel et al., 2001; Pellegrini, Bartini & Brooks, 1999; Perry, Kusel & Perry, 1988; Salmivalli et al., 1996; Schuster, 1999; Slee, 1994; Slee & Rigby, 1993 a; Smith, Cowie & Berdondini, 1994; Wilkins-Shurmer et al., 2003; Woods & Wolke, 2004; Yang, Chung & Kim, 2003; Young, 2004).

Dos estudos acima referidos, resultou um conjunto consistente de dados que suportam a existência de uma relação entre o tipo de estatuto sociométrico dos alunos e o seu tipo de envolvimento em comportamentos de *bullying*. Certos estudos salientam a elevada correlação verificada entre os alunos vitimizados e o estatuto “rejeitado”, confirmando simultaneamente a menor probabilidade destes alunos pertencerem ao grupo de alunos “populares” (Boulton & Smith, 1994; Hodges & Perry, 1999; Perry, Kusel & Perry, 1988; Salmivalli et al., 1996; Schuster, 1999; Slee & Rigby, 1993 a). A associação de alunos agressivos a determinados estatutos sociométricos foi igualmente estudada por alguns autores, sendo os resultados menos coerentes comparativamente aos verificados no caso dos alunos vitimizados. Enquanto que o trabalho de Milich e Landau (1984) identifica um elevado número de alunos agressores, simultaneamente nos estatutos sociométricos “rejeitado” e “popular”, outros autores realçam a associação entre o grupo de alunos rejeitados e a manifestação de comportamentos agressivos (Boulton & Smith, 1994; Crick & Grotpeter, 1995, 1996; Smith, Cowie & Berdondini, 1994), ou ainda uma correlação negativa encontrada entre agressores e alunos populares (Pellegrini, Bartini & Brooks, 1999).

Outro aspecto considerado e analisado noutros trabalhos no âmbito do ajustamento escolar, refere-se aos níveis de desempenho académico (Kochenderfer & Ladd, 1996; Kokkinos & Panayiotou, 2004; Last & Avital, 1995, citado por Iram, 1997; Wilkins-Shurmer et al., 2003; Woods & Wolke, 2004; Yang, Chung & Kim, 2003). Neste âmbito, os resultados apresentam-se discrepantes, enquanto que Last e Avital (1995, citado por Iram, 1997) e Yang, Chung e Kim (2003), verificaram uma associação entre alunos agressores e baixos níveis de desempenho, Kokkinos e Panayiotou (2004), e Woods e Wolke (2004), contrariamente, observaram a

inexistência de relação entre alunos envolvidos em comportamentos de *bullying* e níveis de desempenho académico. Não obstante Kochenderfer e Ladd (1996) defenderem a possibilidade da vivência de comportamentos de vitimização poder afectar o desempenho académico dos alunos, os resultados obtidos quanto à relação entre vitimização e desempenho académico foram, de modo semelhante, inconclusivos. Essa possibilidade encontra-se, por seu lado, confirmada no trabalho de Wilkins-Shurmer et al. (2003), onde se verificou a tendência para um desempenho académico baixo no grupo de alunos vítimas, particularmente no caso das raparigas.

A relação face à escola (sentimentos, atitudes e percepções) assume-se como outro campo, no domínio do ajustamento escolar, que tem suscitado o interesse por parte de diversos investigadores (Berthold & Hoover, 2000; Carvalhosa, Lima & Matos, 2001; Due, Holstein & Jorgensen, 1999; Forero et al., 1999; Haynie et al., 2001; Karatzias, Power & Swanson, 2002; Klicpera & Klicpera, 1996; Kochenderfer & Ladd, 1996; Nansel et al., 2001; Slee, 1994; Slee & Rigby, 1993 a; Young, 2004).

Alguns resultados revelam que alunos agressivos, tanto ao nível do grupo de alunos agressores como do grupo de alunos vítimas-agressivas, manifestam mais frequentemente uma visão negativa face à escola, nomeadamente um sentimento de não gostarem da escola (Carvalhosa, Lima & Matos, 2001; Due, Holstein & Jorgensen, 1999; Forero et al., 1999; Haynie et al., 2001; Klicpera & Klicpera, 1996; Nansel et al., 2001), ao passo que alunos vitimizados tendem a sentir-se inseguros na escola (Berthold & Hoover, 2000; Slee, 1994; Slee & Rigby, 1993 a) e a manifestarem um maior evitamento face à escola (Kochenderfer & Ladd, 1996). Young (2004) acrescenta que tanto os comportamentos de agressão como de vitimização, se correlacionam negativamente com os laços estabelecidos face à escola, o que parece complementar os resultados obtidos por Karatzias, Power e Swanson (2002), onde os alunos não envolvidos em comportamentos de *bullying* evidenciam níveis significativamente mais elevados de qualidade de vida escolar e níveis mais baixos de stress escolar, por comparação aos alunos que se envolvem em comportamentos de *bullying*.

Outra questão igualmente importante e analisada por alguns autores, prende-se com a influência do envolvimento em comportamentos de *bullying*, independentemente do grupo de alunos considerado (agressores, vítimas ou vítimas-

agressivas) (Fekkes, Pijpers & Verloove-Vanhorick, 2004; Haynie et al., 2001; Karatzias, Power & Swanson, 2002; Nansel et al., 2001; O'Moore & Kirkham, 2001; Seals & Young, 2003). Para estes autores é pressuposto que os alunos que se envolvem em comportamentos de *bullying* se encontram numa posição desvantajosa face aos seus colegas, associando-se a um menor ajustamento psicossocial, por comparação aos alunos não envolvidos, ainda que possam manifestar padrões diferenciados entre si. Os resultados das suas pesquisas justificam a opção metodológica de comparação entre apenas dois grupos de alunos, o grupo de alunos sem envolvimento e o grupo de alunos com envolvimento em comportamentos de *bullying* (incluindo os agressores, vítimas e vítimas-agressivas). Deste modo, têm demonstrado que os alunos envolvidos em comportamentos de *bullying* manifestam maiores níveis de depressão do que os alunos não envolvidos (Fekkes, Pijpers & Verloove-Vanhorick, 2004; Haynie et al., 2001; Seals & Young, 2003), níveis inferiores de auto-estima (Karatzias, Power & Swanson, 2002; O'Moore & Kirkham, 2001), bem como a manifestação de mais queixas psicossomáticas (Fekkes, Pijpers & Verloove-Vanhorick, 2004). Em decorrência, ainda que os alunos envolvidos em comportamentos de *bullying* possuam as mesmas características de desenvolvimento que os alunos não envolvidos, é igualmente verdade que, nalguns domínios, apresentam um perfil específico e diferenciado, nomeadamente de menor bem-estar.

Os resultados destas investigações têm posto em evidência importantes carências no plano pessoal, social e familiar, sendo, contudo, fundamental salientar que estas lacunas assumem contornos diferenciados consoante nos debruçamos sobre alunos agressores, vítimas ou vítimas-agressivas, o que sugere a existência de diferentes perfis de acordo com o papel que os alunos desempenham quando se envolvem em comportamentos de *bullying* (Haynie et al., 2001; Nansel et al. 2001; Pellegrini et al., 1999).

Face ao levantamento de literatura feito, são inúmeros os domínios a ser considerados quanto aos factores correlacionados com a ocorrência de comportamentos de *bullying* nas escolas.

Tendo como ponto de referência a variedade de resultados obtidos em diversos países, procura-se, no presente trabalho, estudar as relações entre o envolvimento em comportamentos de *bullying* e algumas características

psicossociais dos jovens, partindo-se do princípio que a manifestação comportamental agressiva em contexto escolar possa reflectir um menor ajustamento, cujas repercussões se podem observar, entre outros, no domínio escolar e de bem-estar pessoal.

No estabelecimento destas relações, não procuramos nem apontar causas explicativas nem repercussões, procuramos sim a identificação de alguns factores/variáveis que se encontrem associados aos alunos que se envolvem em comportamentos de *bullying*. Dada a influência de diversos factores na explicação de um dado fenómeno, e tendo em consideração que toda a trajectória de vida de um sujeito é condicionada por inúmeras variáveis intervenientes no seu próprio processo de desenvolvimento, uma visão unidireccional dos factores associados a um fenómeno tão complexo como os comportamentos de *bullying*, parecer-nos-ia, no mínimo, inexequível.

7.2. Objectivos da investigação

Como principal objectivo deste estudo, pretendeu-se descrever algumas características dos jovens envolvidos em comportamentos de *bullying* entre pares na escola (seja como agressores seja como vítimas ou ainda como vítimas-agressivas), bem como características associadas a jovens sem qualquer envolvimento. Para tal, foram abordados os seguintes domínios:

- Saúde/bem-estar (manifestação de sintomas físicos e psicológicos, níveis de auto-conceito e auto-estima dos sujeitos, e percepções de bem-estar);
- Ajustamento escolar (relação com a escola, resultados escolares, e nível de aceitação social face aos seus pares).

Como segundo objectivo, pretendeu-se comparar alguns dados relativos aos quatro grupos de jovens (agressores, vítimas, vítimas-agressivas e não envolvidos) e estimar eventuais diferenças significativas que possam ocorrer nalguns dos domínios acima identificados.

Deste modo, foram formulados os seguintes objectivos:

- Traçar um perfil ao nível de ajustamento escolar e de saúde/bem-estar dos alunos que se envolvem em comportamentos de *bullying* (seja como agressores, vítimas ou vítimas-agressivas).
- Comparar alguns domínios de ajustamento escolar e saúde/bem-estar dos três grupos envolvidos com o grupo de alunos que não se envolve em comportamentos de *bullying*.

7.3. Questões de investigação

O confronto com inúmeras investigações realizadas no domínio do fenómeno *bullying*, cujos resultados, de uma maneira geral, sugerem a existência de diferentes padrões comportamentais, de saúde/bem-estar e de ajustamento escolar ao nível dos diferentes tipos de envolvimento de alunos em comportamentos de *bullying*, suscitou a procura de semelhantes relações entre variáveis, numa amostra de alunos portugueses.

Ao pretender traçar um perfil a nível escolar e de saúde/bem-estar dos alunos que se envolvem em comportamentos de *bullying*, a presente investigação procurou responder a três grandes questões.

A um nível mais descritivo consideraram-se duas questões de investigação, com o propósito de caracterizar os três grupos de alunos (agressores, vítimas e vítimas-agressivas). Por um lado a procura de uma diferenciação significativa relativamente à área da saúde/bem-estar, nomeadamente sintomas e percepções de bem-estar físico e psicológico, por outro lado, a procura de uma diferenciação significativa em termos do seu ajustamento escolar.

Uma terceira questão de investigação procurou verificar se as diferenças encontradas entre os grupos se evidenciam considerando os grupos individualmente ou comparando o conjunto dos alunos que se envolvem em comportamentos de *bullying* (independentemente do seu tipo de envolvimento) com o grupo de alunos que não se envolve. Neste sentido, qualquer que seja o envolvimento considerado,

pretendeu-se verificar se os alunos que manifestam e/ou vivenciam comportamentos de *bullying* apresentam, na sua generalidade, indicadores de menor bem-estar físico e psicológico e ajustamento escolar, comparativamente aos alunos que não se envolvem em comportamentos de *bullying*.

Dada a amplitude das questões de investigação, houve a necessidade de se operacionalizarem, igualmente, algumas hipóteses de investigação, no sentido de um desdobramento de algumas questões.

Deste modo, formularam-se as seguintes questões e respectivas hipóteses de investigação:

I Questão de Investigação:

Será que a percepção de bem-estar físico e psicológico é diferente consoante o envolvimento dos alunos em comportamentos de *bullying*?

1.1. Hipótese: Existem diferenças significativas entre os quatro grupos de alunos (agressores, vítimas, vítimas-agressivas e não envolvidos) relativas à percepção de solidão.

1.2. Hipótese: Existem diferenças significativas entre os grupos (agressores, vítimas, vítimas-agressivas e não envolvidos) relativas aos domínios de auto-conceito.

1.3. Hipótese: Os alunos vítimas manifestam diferenças significativas na sua auto-estima comparativamente aos alunos com comportamentos agressivos (agressores e vítimas-agressivas)

1.4. Hipótese: Os alunos vitimizados (vítimas e vítimas-agressivas) apresentam significativamente mais sintomas de saúde, físicos e psicológicos, comparativamente aos restantes grupos.

1.5. Hipótese: Os alunos agressores manifestam índices significativamente superiores de confiança em si próprio, relativamente aos alunos vítimas.

II Questão de Investigação:

Será que o ajustamento escolar é diferente consoante o envolvimento dos alunos em comportamentos de *bullying*?

2.1. Hipótese: Existem diferenças significativas ao nível dos resultados escolares entre os quatro grupos de alunos (agressores, vítimas, vítimas-agressivas e não envolvidos).

2.2 Hipótese: Os alunos vitimizados (vítimas e vítimas-agressivas) tendem a ter níveis de aceitação social mais baixos comparativamente aos restantes grupos de alunos, encontrando-se representados fundamentalmente nos estatutos sociométricos rejeitado e negligenciado.

2.3. Hipótese: Os agressores manifestam uma relação com a escola mais negativa comparativamente aos restantes alunos.

2.4. Hipótese: Alunos que manifestam um maior isolamento social apresentam um maior envolvimento em comportamentos de vitimização (enquanto vítimas e vítimas-agressivas).

III Questão de Investigação:

Tendo em consideração todos os domínios considerados nas anteriores questões de investigação, será que os alunos que no seu conjunto se envolvem em comportamentos de *bullying*, seja como agressores, vítimas ou vítimas-agressivas, apresentam um perfil de saúde e de ajustamento escolar significativamente diferenciado, face aos alunos que não se envolvem em comportamentos de *bullying*?

Capítulo VIII – Metodologia de investigação

8.1. Tipo de investigação

Ao ultrapassar a descrição dos fenómenos tentando estabelecer relações entre as variáveis, não pretendendo contudo estabelecer relações de causalidade (apenas possíveis através do método experimental), o presente estudo segue os procedimentos de uma metodologia de investigação descritivo-correlacional (Fortin, 2000) ou diferencial (Pinto, 1990; Almeida, 2000).

Através desta metodologia pode-se constatar a existência de relações entre duas variáveis, apenas não podendo a mesma ser reduzida ao impacto de uma sobre a outra.

O não estabelecimento de relações de causalidade entre as diversas variáveis em estudo, deve-se essencialmente ao facto de se ter consciência da impossibilidade de contemplar todas as explicações possíveis para um dado fenómeno (seja ao nível das suas causas, seja ao nível das suas consequências) que, no presente estudo, se refere à variedade de factores que podem contribuir para a ocorrência de comportamentos de *bullying* entre pares na escola.

Sendo o principal objectivo de um estudo descritivo-correlacional a descoberta de factores associados a um dado fenómeno (Fortin, 2000), procuramos o estabelecimento de relações entre algumas variáveis, pensando talvez, desta forma, contribuir para uma visão mais abrangente e plurifacetada do fenómeno *bullying*.

8.2. Instrumentos

Tendo sido já referidos os instrumentos utilizados, aquando da identificação das variáveis, resta proceder à sua caracterização individual, bem como descrição dos passos envolvidos na construção de alguns deles. O formato dos instrumentos, a sua forma de aplicação, a cotação e a população a que se destina são alguns dos aspectos que importa clarificar.

Escala de Auto Conceito para Adolescentes de Susan Harter

Esta escala foi concebida com o intuito de fornecer medidas separadas das competências, percepcionadas pelos sujeitos, em diferentes domínios, assim como de uma medida de auto-estima global. É constituída por duas escalas, o perfil de auto-percepção (“Como é que eu sou?”) e a escala de importância (“O quanto isto é importante para mim?”), cujo objectivo se destina a avaliar a importância atribuída pelos sujeitos aos diferentes domínios considerados.

Este instrumento foi elaborado como uma extensão da *Self Perception Profile for Children* de Susan Harter, uma escala de auto-conceito da mesma autora, destinada a crianças. Baseando-se nos mesmos pressupostos teóricos e incluindo os 5 domínios específicos originais (competência académica, aceitação social, competência desportiva, aparência física e atitude comportamental), esta nova escala difere da anterior apenas por adicionar 3 novos domínios que parecem reflectir os interesses dos adolescentes (competência para o trabalho; atracção romântica e amizades íntimas). Manteve-se igualmente a medida de auto-estima global.

No presente estudo foi utilizada a versão da *Escala de Auto Conceito para Adolescentes* de Susan Harter, adaptada para a população portuguesa por Peixoto (1996 a), e destinada a sujeitos entre os 12 e 18 anos (ver Anexo 1). Nesta adaptação foi excluído pelos autores o domínio “competência para o trabalho”, por se considerar inadequado à realidade portuguesa, dadas as diferenças culturais

relativamente à população norte-americana. Mantiveram-se contudo os restantes 8 domínios (7 específicos e 1 geral) que se caracterizam da seguinte forma:

1. Competência académica: este domínio inclui todos os itens relacionados com a escola, procurando analisar a forma como o jovem se percepçiona relativamente ao seu desempenho académico.
2. Aceitação social: este domínio inclui todos os itens relativos à relação entre colegas, procurando analisar o grau de aceitação do jovem pelos seus pares, bem como a sua percepção de popularidade.
3. Competência desportiva: este domínio inclui todos os itens que se referem a desportos ou jogos ao ar livre, procurando avaliar a forma como o jovem se vê ao nível de competência em actividades desportivas e atléticas.
4. Aparência física: este domínio inclui todos os itens relativos ao aspecto dos jovens, seu corpo, peso, tamanho, apreciação estética, pretendendo verificar o grau de satisfação do sujeito com a sua aparência.
5. Atracção romântica: este domínio inclui todos os itens relativos aos sentimentos manifestados acerca das pessoas por quem o jovem se interessa, com quem sai e como essas pessoas são.
6. Atitude comportamental: este domínio inclui todos os itens relativos à forma como o sujeito se comporta e age, pretendendo analisar como é que o jovem se sente em relação ao modo como age, nomeadamente por comparação ao que dele se espera.
7. Amizades íntimas: este domínio inclui todos os itens que se relacionam com o estabelecimento de laços de amizade, pretendendo avaliar as competências, percebidas pelo jovem, para fazer amigos e partilhar pensamentos pessoais.
8. Auto-estima global: este domínio pretende avaliar se o jovem gosta de si mesmo, constituindo um julgamento global do seu valor enquanto pessoa.

Cada um destes 8 domínios contém 5 itens, num total de 40 itens, encontrando-se distribuídos alternadamente ao longo do instrumento, continuando a repetir-se pela mesma ordem até ao final da escala. Assim, os primeiros 8 itens pertencem respectivamente aos seguintes domínios: competência académica;

aceitação social; competência desportiva; aparência física; atracção romântica; atitude comportamental; amizades íntimas e auto-estima global.

Em cada um dos domínios, 2 ou 3 dos seus itens estão escritos de modo a que a primeira parte da afirmação manifeste elevada competência, enquanto os restantes estão escritos de modo a que a primeira parte da afirmação manifeste baixa competência.

O formato da escala permite uma opção alternativa por cada item, sendo pedido ao sujeito que decida qual é a afirmação que retrata a realidade mais parecida com ele (o que implica duas posições opostas) e, em seguida, se é “exactamente” ou “mais ou menos” como ele.

A aplicação da escala aos sujeitos da amostra, foi precedida de algumas explicações, nomeadamente, dada a inexistência de respostas certas ou erradas e tratando-se de um levantamento de opinião, a importância do seu preenchimento verdadeiro. Foi também clarificado o facto de só poderem assinalar um quadrado para cada item, seja de um lado ou de outro, de forma a que nenhum item fosse assinalado de ambos os lados.

Relativamente à sua cotação, cada item foi cotado de 1 a 4, entendendo-se o score de 1 como uma percepção de baixa competência e o de 4 como uma percepção de elevada competência. Assim, os *scores* dos itens que têm a afirmação mais positiva do lado esquerdo será de 4, 3, 2, 1 (da esquerda para a direita), os *scores* dos itens que têm a afirmação mais positiva do lado direito será de 1, 2, 3, 4 (da direita para a esquerda). Deste modo, obtêm-se oito totais, um para cada um dos diferentes domínios, definindo assim o perfil do jovem relativamente aos sete auto-conceitos e à sua auto-estima.

Questionário “Comportamentos de Saúde em Jovens em Idade Escolar”

Este questionário, utilizado pela investigação dirigida pela O.M.S., feita de quatro em quatro anos, e intitulado *Health Behavior in School-aged Children Survey* (HBSC), debruça-se sobre a vida quotidiana e a saúde de jovens estudantes com idades compreendidas entre os 11 e os 16 anos (Currie et al., 2000). Trata-se fundamentalmente de um questionário epidemiológico que aborda temas diversos

tais como o consumo de substâncias, sintomas de saúde físicos e psicológicos, percepções de bem-estar, prática desportiva, relação com a escola, professores, colegas e família.

Como parceiros dessa investigação, Portugal realizou um estudo nacional da rede europeia HBSC da O.M.S. (Matos et al., 2000; Carvalhosa, Lima & Matos, 2001; Matos & equipa do Projecto Aventura Social e Saúde, 2003), onde o referido questionário foi traduzido e adaptado à população portuguesa.

Dada a possibilidade de se efectuar uma selecção dos diferentes temas a abordar, no presente trabalho mantivemos o genérico das questões do questionário original à excepção dos domínios relativos a abusos sexuais e à violência fora da escola. A opção pela omissão de ambos os domínios prendeu-se com diferentes motivos. Relativamente aos abusos sexuais, a grande maioria das escolas seleccionadas, recusaram-se a autorizar a aplicação do questionário sem o consentimento de todos os pais, colocando sérios entraves quanto à eficácia e rapidez desse procedimento, consentindo a sua aplicação apenas na condição de se omitirem esses itens. Quanto à violência fora da escola, a sua exclusão deveu-se ao facto do presente trabalho se debruçar unicamente sobre violência em contexto escolar.

Assim, o presente questionário incluiu uma série de questões abrangendo os seguintes domínios (ver Anexo 2):

- Carreira;
- Higiene;
- Alimentação;
- Consumo de substâncias (tabaco, álcool e drogas ilegais);
- Corpo e saúde;
- Percepção do corpo;
- Confiança em si;
- Relações com o meio;
- Desporto;
- Televisão e jogos electrónicos;
- Os colegas;
- A escola;
- Nível de vida familiar.

A cotação das respostas de acordo com uma escala do tipo *Likert*, obedeceu ao princípio de o menor valor ser atribuído à resposta correspondente a um comportamento de saúde mais negativo, sendo o maior valor atribuído à resposta correspondente a um comportamento de saúde mais positivo. Exemplificando, como se pode observar pela figura n.º 2, um aluno que se sente sempre rejeitado (logo um comportamento negativo em termos de saúde) obtém um valor, ao passo que um aluno que se sente sempre confiante (logo um comportamento positivo em termos de saúde) obtém cinco valores na mesma opção de resposta (“sempre”).

Figura n.º 2: Exemplo de cotação do *Questionário* HBSC

a. Rejeitado, posto de lado

<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
Sempre	Frequentemente	Às vezes	Raramente	Nunca

b. Fraco, incapaz

<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
Sempre	Frequentemente	Às vezes	Raramente	Nunca

c. Confiante em ti mesmo

<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1
Sempre	Frequentemente	Às vezes	Raramente	Nunca

Consoante a natureza das questões, algumas apresentam a possibilidade de resposta por escolha múltipla, sendo a grande maioria das questões seguida de uma escala do tipo *Likert* com 3 a 5 opções de resposta⁸.

⁸ A cotação das questões do *Questionário* HBSC trabalhadas no presente estudo, vem especificada na caracterização das variáveis.

Questionário sociométrico

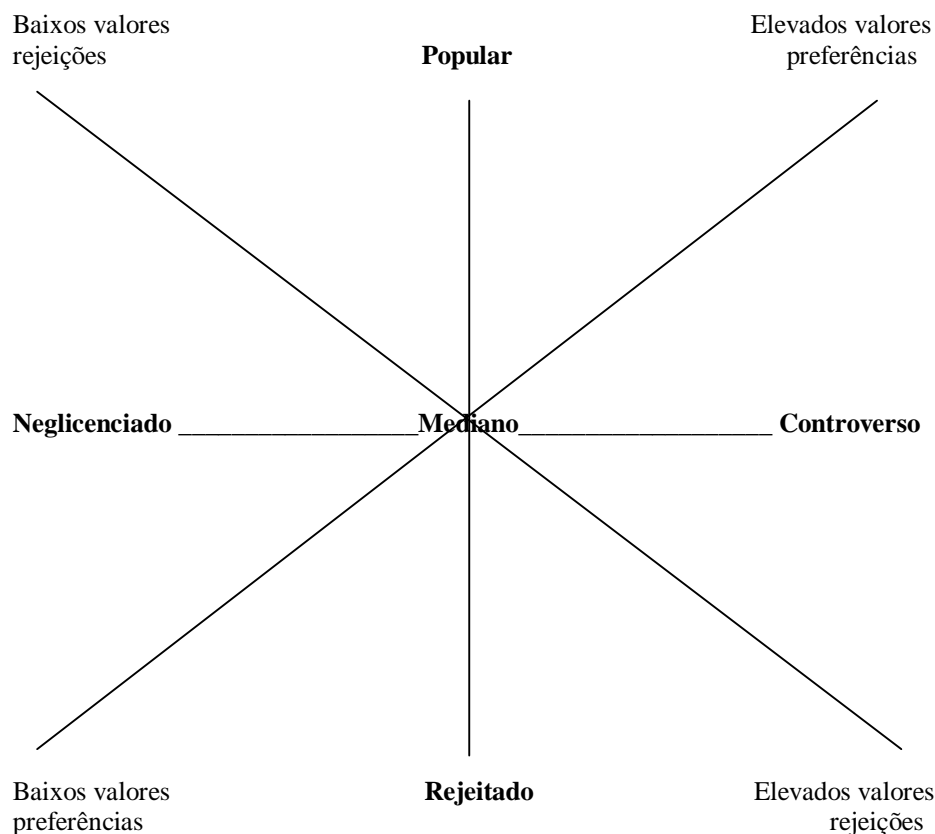
O questionário sociométrico afigura-se como um utensílio que nos permite a recolha de indicadores sobre “a vida íntima dos grupos”, nomeadamente a posição social que cada elemento ocupa no seio de um grupo (Bastin, 1980). É pedido a cada membro de um grupo, que nomeie os elementos do seu grupo com quem mais gostaria de se associar em diversas situações ou actividades (no caso de se utilizarem critérios de preferência) ou os elementos do seu grupo com quem não gostaria de se associar (no caso de se utilizarem critérios de rejeição). Deste modo, todos os indivíduos emitem as suas preferências e rejeições no interior de um grupo.

O principal objectivo do questionário remete para a análise do nível de aceitação social dos alunos, através das escolhas sociométricas que são feitas pela totalidade dos elementos da sua turma. Apesar de não nos fornecer indicações acerca do comportamento real dos sujeitos, fornece-nos indicações sobre o seu nível de (in)popularidade, sendo possível identificar a posição de cada indivíduo no grupo, em função das relações espontâneas estabelecidas com os seus pares (Estrela, 1994).

Os valores de preferência e de rejeição recebidos, possibilitam-nos aceder à posição social de cada elemento do grupo, obtendo-se, assim, o seu estatuto sociométrico, sendo a utilização de critérios de rejeição o que permite a diferenciação entre os alunos rejeitados e os alunos negligenciados (Bastin, 1980). Deste modo, podemos distinguir cinco estatutos sociométricos, respectivamente sujeitos populares, medianos, negligenciados, rejeitados e controversos (Figura n.º 3) (Coie, Dodge & Coppotelli, 1982).

A utilização de um único ou vários critérios de preferência e rejeição, depende dos objectivos do questionário sociométrico. Se pretendermos obter uma visão conjunta das características psicossociais dum grupo e seus respectivos membros dever-se-ão utilizar dois ou três critérios (sob a forma de questões), nem demasiado específicos nem demasiado indiferenciados (Bastin, 1980; Estrela, 1994). Relativamente ao número de nomeações permitido por questão, pode ser limitado ou ilimitado, sendo, contudo, um número limitado de preferências e rejeições mais fácil de interpretar através de procedimentos estatísticos.

Figura n.º 3: Representação gráfica dos estatutos sociométricos



No presente trabalho, o grupo considerado foi a turma de pertença de cada um dos sujeitos da amostra, tendo o questionário sociométrico sido construído segundo as orientações de Northway e Weld (1976) e de Bastin (1980) (ver Anexo 3):

- a) optou-se pela utilização de 3 critérios (questões), tendo sido consideradas três dimensões na construção dos mesmos: o tempo (utilizando-se uma situação futura); o espaço (situações dentro e fora da escola); e as actividades (actividades escolares e extra-escolares ou recreativas);
- b) optou-se pelo número de escolhas limitado, neste caso 3 nomeações por cada critério;
- c) optou-se, por cada questão, pela utilização simultânea de critérios de preferência e de rejeição.

A escolha dos critérios teve em consideração alguns aspectos, em primeiro lugar a faixa etária dos sujeitos da amostra, o que condicionou o nível da linguagem utilizado, e em segundo lugar a diversidade de contextos sócio-económicos com os quais nos podessemos deparar, o que condicionou a formulação das questões de acordo com a sua veracidade (procurou-se incidir sobre situações viáveis e não irreais ou dificilmente concretizáveis por parte de alguns jovens).

Relativamente à sua aplicação, nem sempre foi possível a sua realização com todos os alunos presentes, não tendo sido consideradas as nomeações dirigidas a colegas ausentes, uma vez que os mesmos não chegaram a fazer parte integrante da amostra. Os alunos foram ainda alertados para alguns aspectos, nomeadamente efectuarem as suas escolhas apenas dentro do grupo turma, utilizarem os nomes e apelidos (para o caso de existirem nomes próprios idênticos) e evitarem a utilização de alcunhas.

Dada a necessidade dos questionários serem identificados, tornou-se ainda fundamental garantir a confidencialidade das respostas e salientar o seu carácter de investigação e eventual fonte de pistas para o professor reorganizar os grupos de trabalho, reforçando a inexistência de finalidades relacionadas com o processo de avaliação do professor e/ou da disciplina.

Questionário de nomeação dos colegas

Perante a variedade metodológica utilizada para a identificação dos alunos envolvidos em comportamentos de *bullying* (nomeadamente a escolha de instrumentos de auto-preenchimento, a nomeação pelos professores, a nomeação pelos pares ou ainda grelhas de observação) e à semelhança de diversos trabalhos de investigação neste domínio, optou-se no presente estudo por um instrumento de nomeação pelos pares, cujas vantagens foram largamente realçadas por inúmeros autores, nomeadamente relativas à maior fidelidade dos resultados (Crick & Grotpeter, 1995; Osterman et al., 1994; Pakaslahti & Keltikangas-Jarvinen, 2000; Perry, Kusel & Perry, 1988) assim como à concordância entre ambos os géneros sexuais relativamente aos colegas que identificam com diferentes envolvimento (Boulton, 1999).

Baseando-se nos pressupostos teóricos do questionário sociométrico, foi elaborado um outro questionário que nos possibilitasse aceder ao estatuto de envolvimento dos jovens em comportamentos de *bullying* entre pares, recorrendo, de igual modo, às nomeações por parte dos vários elementos da turma. A escolha e elaboração deste instrumento teve como suporte o questionário desenvolvido por Schwartz et al. (1997), cuja utilização permite a identificação de quatro estatutos diferentes de alunos, grupos de sujeitos agressores, vítimas, vítimas-agressivas e não envolvidos.

Apesar do objectivo deste questionário ser a identificação destes quatro grupos, pode ocorrer que alguns sujeitos se situem numa posição intermédia, não manifestando comportamentos de vitimização ou agressividade que sejam estatisticamente significativos (Figura n.º 4).

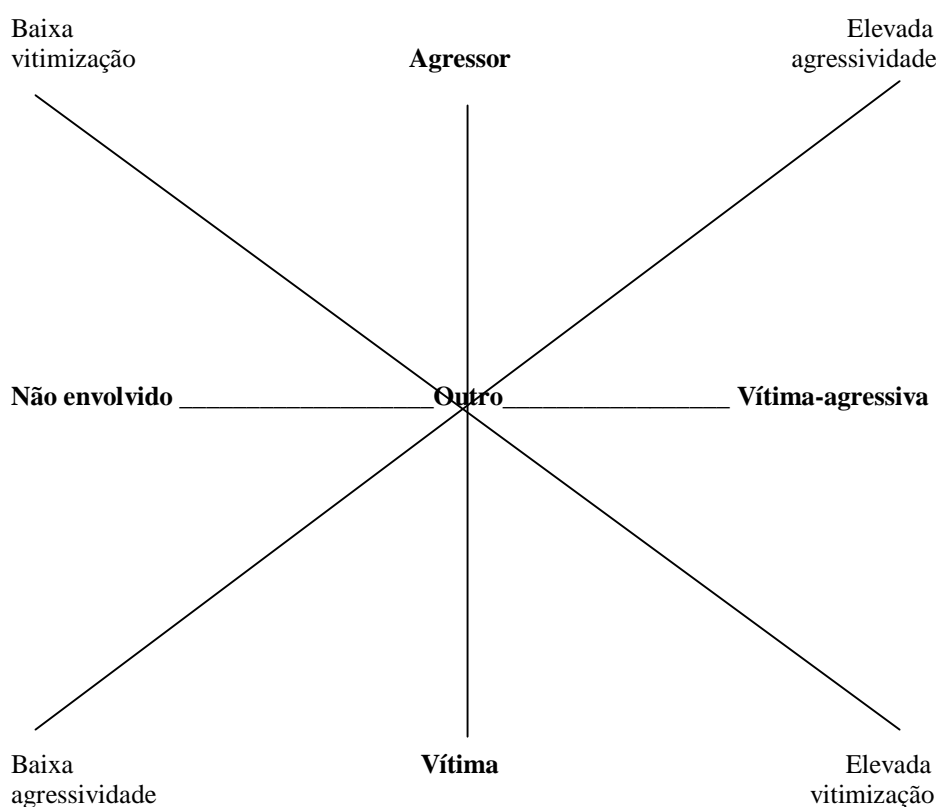
O presente questionário consistiu em pedir a cada aluno que nomeasse os elementos da sua turma que mais se identificassem com seis diferentes descrições (três referentes a comportamentos agressivos e três referentes a comportamentos de vitimização), tendo sido salientada a possibilidade de se auto nomearem caso se identificassem com alguma dessas descrições (ver Anexo 4). Deste modo, optou-se pela:

- a) utilização de 3 critérios (questões) relacionados com comportamentos de vitimização;
- b) utilização de 3 critérios (questões) relacionados com comportamentos de agressividade;
- c) utilização de um número de escolhas limitado, neste caso 3 respostas por cada critério.

À semelhança do questionário sociométrico, nem sempre foi possível a sua realização com todos os alunos presentes, não tendo sido consideradas, uma vez mais, as nomeações dirigidas a colegas ausentes, os quais não chegaram a integrar a amostra. Os alunos foram novamente alertados para os mesmos aspectos anteriormente referidos: efectuarem as suas escolhas apenas dentro do grupo turma, utilizarem os nomes e apelidos e evitarem alcunhas.

Foi manifestada, por vezes, alguma dificuldade em fazer corresponder às descrições feitas, o número de sujeitos da turma que manifestasse esse comportamento, tendo havido algumas respostas em branco sempre que os sujeitos achassem não existir na turma ninguém, ou mais ninguém, que correspondesse a esse(s) comportamento(s).

Figura n.º 4: Representação gráfica dos estatutos de envolvimento em comportamentos de *bullying*



Para o tratamento do *Questionário sociométrico* e do *Questionário de nomeação dos colegas*, reuniram-se os quatro conjuntos de nomeações por cada turma, respectivamente, nomeações de preferências, nomeações de rejeições, nomeações de vitimização e nomeações de agressividade. Deste modo, seguindo os procedimentos estatísticos de Bastin (1980) (ver Anexo 5), os cálculos efectuados para cada turma nos dois questionários, permitiram classificar todos os sujeitos da

amostra em dois diferentes domínios, estatuto sociométrico e estatuto de envolvimento em comportamentos de *bullying* (ver Anexo 6).

No domínio sociométrico, como já foi demonstrado, identificaram-se alunos populares, medianos, rejeitados, negligenciados e controversos. No domínio do envolvimento em comportamentos de *bullying*, identificaram-se alunos agressores, vítimas, vítimas-agressivas, sem envolvimento e outros. Neste caso, para efeitos de apresentação e análise dos resultados, consideraram-se apenas os grupos de agressores (elevada agressividade e baixa vitimização), vítimas (baixa agressividade e elevada vitimização), vítimas-agressivas (elevada agressividade e elevada vitimização), e não envolvidos (baixa agressividade e baixa vitimização), omitindo-se os restantes por não manifestarem valores estatísticos significativos de pertença a qualquer um dos grupos abordados na literatura, com relevância para o fenómeno de *bullying* entre pares. Os valores considerados estatisticamente significativos, situam-se abaixo e acima dos intervalos obtidos através dos procedimentos de Bastin (1980), respectivamente para o eixo da agressividade e para o eixo da vitimização.

Uma vez que o presente questionário foi o único que foi traduzido e aplicado à população portuguesa pela primeira vez⁹, procedeu-se à determinação da fiabilidade deste instrumento através do *Alfa de Cronbach*, tendo-se obtido um *Alfa* de 0.906 para os itens de vitimização, um *Alfa* de 0.852 para os itens de agressividade e um *Alfa* global de 0.779.

8.3. Variáveis

Dada a natureza do presente estudo, as variáveis analisadas não se denominam de “dependente” ou “independente”, por não se procurar estabelecer relações de causalidade.

⁹ O *Questionário* HBSC já havia sido traduzido e aplicado à população portuguesa por Matos e equipa do Projecto Aventura Social & Saúde (2003), e a *Escala de Auto Conceito para Adolescentes de Susan Harter* foi adaptada para a população portuguesa por Peixoto (1996 a).

Ao nível de variáveis atributivas (características “naturais” dos sujeitos da amostra) foram consideradas na caracterização da amostra, a idade, o género sexual, ano de escolaridade, zona de residência e nacionalidade.

Ao nível da saúde, baseando-nos na visão multifacetada, defendida pela O.M.S., tivemos em atenção não apenas indicadores físicos como também psicológicos e sociais. Assim, consideraram-se os sintomas físicos e psicológicos, e alguns indicadores de bem-estar como o sentimento de solidão, a confiança em si próprio, o auto-conceito e a auto-estima (Quadro n.º 9).

Quadro n.º 9: Variáveis no âmbito da saúde e bem-estar

Variável	Indicadores	Instrumento
Sintomas físicos ¹⁰	Dor de cabeça Dor de estômago Dor de costas Dificuldade em adormecer Tonturas	Questionário HBSC
Sintomas psicológicos ¹¹	Depressão Mau humor Nervosismo Cansaço	Questionário HBSC
Solidão	Sentir-se só ¹²	Questionário HBSC
Auto-conceito	Competência académica Aceitação social Competência desportiva Aparência física Atracção romântica Atitude comportamental Amizades íntimas	Escala de Auto Conceito de Susan Harter
Auto-estima		Escala de Auto Conceito de Susan Harter
Confiança em si	Rejeitado ¹³ Incapacidade ¹⁴ Confiante em si ¹⁵	Questionário HBSC

¹⁰ Todos os sintomas físicos foram cotados de 1 a 5, sendo o valor 1 atribuído à resposta “Aproximadamente todos os dias” e o valor 5 à resposta “Raramente ou nunca”

¹¹ Todos os sintomas psicológicos foram cotados de 1 a 5, sendo o valor 1 atribuído à resposta “Aproximadamente todos os dias” e o valor 5 à resposta “Raramente ou nunca”

¹² ao sentimento de solidão foi cotado 1 a 4, sendo o valor 1 atribuído à resposta “Sim, quase sempre” e o valor 4 à resposta “Não”

¹³ O sentimento de rejeição foi cotado de 1 a 5, sendo o valor 1 atribuído à resposta “Sempre” e o valor 5 à resposta “Nunca”

¹⁴ O sentimento de incapacidade foi cotado de 1 a 5, sendo o valor 1 atribuído à resposta “Sempre” e o valor 5 à resposta “Nunca”

No âmbito do ajustamento escolar considerámos algumas variáveis relacionadas com a relação com os colegas, a relação com a escola e os resultados escolares (Quadro n.º 10).

No âmbito da relação com os colegas, as variáveis consideradas remetem tanto para o isolamento social (nomeadamente o grau de dificuldade em fazer novos amigos e a frequência com que ficam sozinhos na escola sem que os colegas lhe queiram fazer companhia) como para os níveis de aceitação social dos alunos, observado através do estatuto sociométrico dos sujeitos.

Quadro n.º 10: Variáveis no âmbito do ajustamento escolar

Variável	Indicadores	Instrumento
Isolamento social	Dificuldade em fazer amigos ¹⁶ Ficar sozinho na escola ¹⁷	<i>Questionário HBSC</i>
Nível de aceitação social	Popular Rejeitado Negligenciado Mediano Controverso	<i>Questionário sociométrico</i>
Relação com a escola	Gosta da escola ¹⁸ Escola aborrecida ¹⁹	<i>Questionário HBSC</i>
Resultados escolares	Notas de fim de ano	Pautas de avaliação final ²⁰

Relativamente aos resultados escolares, os dados foram retirados directamente da publicação das pautas de final de ano lectivo (final do 3º período).

¹⁵ O sentimento de confiança em si foi cotado de 1 a 5, sendo o valor 1 atribuído à resposta “Nunca” e o valor 5 à resposta “Sempre”

¹⁶ A dificuldade em fazer amigos foi cotada de 1 a 4, sendo o valor 1 atribuído à resposta “Muito difícil” e o valor 4 à resposta “Muito fácil”

¹⁷ A frequência com que ficam sozinhos na escola foi cotada de 1 a 5, sendo o valor 1 atribuído à resposta “Isso não me aconteceu neste ano lectivo” e o valor 5 à resposta “Várias vezes por semana”

¹⁸ O gosto pela escola foi cotado de 1 a 4, sendo o valor 1 atribuído à resposta “Não gosto nada” e o valor 4 à resposta “Gosto muito”

¹⁹ Considerar a escola aborrecida foi cotado de 1 a 5, sendo o valor 1 atribuído à resposta “Sempre” e o valor 5 à resposta “Nunca”

²⁰ As pautas de avaliação final são consideradas, não como um instrumento, mas sim como uma modalidade de registo de informação.

Foram consideradas as notas referentes às seguintes disciplinas: Português, Inglês, Francês, História, Geografia, Matemática, Ciências Físico-Químicas, Ciências Naturais, Educação Visual e Educação Física. Foram excluídas todas as restantes disciplinas, que não obtêm no final do período uma nota quantitativa mas apenas a indicação de aprovação ou reprovação (Educação Moral e Religiosa, Área Projecto, Estudo Acompanhado e Formação Cívica). A partir das correlações realizadas entre todas as disciplinas, não se justificou uma partição do tipo ciências/letras, tendo-se optado por uma média global. A média das notas teve por base a escala de cinco valores utilizada pelo Ministério da Educação. Uma vez que nem todas as disciplinas foram comuns a todos os sujeitos da amostra, havendo turmas com nove disciplinas e turmas com dez disciplinas, a média das notas foi realizada por aluno.

Como em qualquer investigação, existem certas variáveis dificilmente controladas, ou mesmo identificadas, que poderão influenciar os resultados obtidos. Com o intuito de diminuir ao máximo esses efeitos, alguns cuidados foram levados a cabo, nomeadamente através da utilização de um método de amostragem aleatório.

Como eventuais variáveis moderadoras pode-se ter em consideração as condições físicas de aplicação dos questionários, que variaram certamente de escola para escola. Para além dessas, a relação estabelecida com o investigador pode igualmente ter influenciado o investimento dos sujeitos.

Uma outra variável moderadora poderá relacionar-se com o nível de maturação e/ou desenvolvimento dos sujeitos, o que, nomeadamente, pode ter influenciado o seu grau de compreensão dos questionários.

Finalmente, dada a diferença de horários, não só por disciplina como também por turma, o período escolhido para a aplicação dos questionários poderá ter condicionado diferentes níveis de atenção, motivação e ansiedade por parte dos sujeitos.

8.4. Pré-teste

Todos os instrumentos foram sujeitos a um pré-teste, com o objectivo de identificar eventuais dificuldades na sua compreensão (designadamente ao nível da

linguagem utilizada e forma de preenchimento), assim como de alcançar uma estimativa do tempo médio despendido pelos sujeitos, desde a distribuição dos instrumentos, aos esclarecimentos prestados, até ao fim do seu preenchimento. Para tal, foi seleccionada uma amostra de 197 alunos do 7º, 8º e 9º ano de escolaridade, de escolas em concelhos circundantes de Lisboa, sendo 57.9% dos alunos do sexo masculino e 42.1% do sexo feminino.

Após a aplicação dos instrumentos, houve a necessidade de proceder a algumas alterações no Questionário “*Comportamentos de Saúde em Jovens em Idade Escolar*”, permanecendo os restantes três na sua versão original. As alterações efectuadas referiram-se à instrução relativa às possibilidades de resposta de algumas questões (resposta múltipla ou única), assim como à simplificação de algumas palavras (substituídas por outras ou clarificadas entre parêntesis).

8.5. Tratamento estatístico

Para testar as várias hipóteses, utilizaram-se testes não paramétricos, dado que dispomos de variáveis medidas através de escalas ordinais ou mesmo nominais. Para efeitos de confirmação das hipóteses, de que a diferença entre parâmetros ou a relação entre as variáveis é estatisticamente significativa, utilizaram-se, para todos os testes, um nível de significância de 0.05.

Sempre que se procurou verificar a existência de diferenças estatisticamente significativas entre os grupos de alunos (agressores, vítimas, vítimas-agressivas e não envolvidos), optou-se por um teste não paramétrico global, o teste de *Kruskal-Wallis* (χ^2), para evitar, designadamente, o erro de tipo I (erro de rejeição) (Coelho, 2005). Sempre que se observaram diferenças significativas entre os grupos, foi aplicado, seguidamente, o *Método das comparações múltiplas*, proposto por Siegel & Castellan (1988, p.213), com o objectivo de identificar quais os grupos que mostraram essas diferenças significativas entre si.

Este método diz-nos que, para que dois grupos sejam significativamente diferentes, é necessário que se verifique a seguinte desigualdade:

$$\left| \bar{R}_u - \bar{R}_v \right| \geq Z_{\alpha/k(k-1)} \sqrt{\frac{N(N+1)}{12} \left(\frac{1}{n_u} + \frac{1}{n_v} \right)} \text{ em que } \bar{R}_u \text{ e } \bar{R}_v \text{ são as médias das}$$

ordens dos grupos u e v, Z é a ordenada da curva normal reduzida para o nível de significância de 0.05 corrigido pelo número k de grupos comparados, N é soma das dimensões de todos os grupos em análise e n_u e n_v são as dimensões dos grupos u e v analisados em cada comparação.

Nos quadros do Capítulo referente à apresentação dos resultados, designaremos a diferença das médias das ordens entre os grupos u e v $\left| \bar{R}_u - \bar{R}_v \right|$ por “D” e o

valor crítico $Z_{\alpha/k(k-1)} \sqrt{\frac{N(N+1)}{12} \left(\frac{1}{n_u} + \frac{1}{n_v} \right)}$ por “VC”.

Deste modo, para comprovarmos se existem diferenças estatisticamente significativas entre os grupos de alunos, relativas à percepção de solidão, ao auto-conceito, à confiança em si, aos resultados escolares, à relação com a escola e ao isolamento social, aplicámos, para esse efeito, a estatística do *qui-quadrado* do teste de *Kruskal-Wallis* (χ^2).

Nas variáveis em que procurámos discriminar quais os grupos que evidenciaram essas diferenças significativas entre si (no âmbito do auto-conceito e dos resultados escolares), foi de seguida aplicado o *Método das comparações múltiplas*.

Quando apenas comparámos dois grupos, numa mesma variável, utilizámos o teste *Mann-Whitney*. O teste *Mann-Whitney* serve para comprovar se dois grupos independentes foram ou não extraídos duma mesma população, desde que a variável em estudo seja pelo menos ordinal. É um dos teste não paramétricos mais potentes, assumindo-se como uma boa alternativa para o *ANOVA-One way* quando as variáveis não são quantitativas (Coelho, 2005). Assim, foi aplicado no âmbito da auto-estima, dos sintomas de saúde físicos e psicológicos, da confiança em si, da relação com a escola, e do isolamento social.

Ao testarmos a existência de diferenças estatisticamente significativas, no âmbito das variáveis de bem-estar físico e psicológico e de ajustamento escolar, entre o grupo de alunos envolvidos em comportamentos de *bullying* (agressores, vítimas e vítimas-agressivas, agrupados num só grupo) e o grupo de alunos sem envolvimento, aplicámos uma vez mais o teste de *Mann-Whitney*.

Finalmente, para verificar se os alunos vitimizados, por comparação aos restantes grupos, evidenciam níveis de aceitação social significativamente diferentes, aplicámos o teste do *Qui-quadrado* (χ^2), uma vez que estamos perante duas variáveis categoriais e se pretende testar se dois critérios de classificação de uma população são independentes. Para identificar em quais dos estatutos sociométricos se observaram diferenças significativas entre os grupos, não foi possível continuar a utilizar o teste do *Qui-quadrado*, que exige que todas as células tenham frequência esperada superior a um e pelo menos 80% das células tenham frequências esperadas iguais ou superiores a cinco, uma vez que estes pressupostos não se verificaram. Assim, usámos o teste de *Fisher*, que se utiliza para analisar uma variável discreta dicotómica em dois grupos independentes de pequena dimensão (Coelho, 2005).

Para efeitos de comparação dos níveis mais elevados ou mais baixos nalgumas das variáveis analisadas, são apresentadas as médias das ordens obtidas em cada grupo (*mean rank*).

8.6. Selecção da amostra

A população-alvo do nosso estudo compreende apenas os jovens que frequentem o 3º Ciclo de escolaridade. A nossa população acessível encontra-se limitada a uma região, restringindo-se aos alunos do 3º Ciclo que frequentem um estabelecimento de ensino público na área da grande Lisboa. Por área da grande Lisboa considerámos não só o concelho de Lisboa como também outros concelhos periféricos do distrito de Lisboa.

Com o objectivo de reduzir ao mínimo o erro amostral, e obter a melhor representatividade possível, recorreu-se a um método de amostragem probabilística, neste caso, a amostragem em *clusters* (Fortin, 2000; Ribeiro, 1999). Dado que os

elementos da nossa população se encontram naturalmente agrupados (escolas e turmas), este tipo de amostragem revelou-se particularmente útil. Em vez dos elementos serem considerados individualmente, a selecção aleatória em *clusters* visou grupos.

Numa primeira fase procedeu-se à amostragem aleatória dos concelhos periféricos de Lisboa (Quadro n.º 11), numa segunda fase a amostragem aleatória das escolas, numa terceira fase a amostragem aleatória das turmas e finalmente a selecção dos sujeitos da amostra de acordo com o estatuto de envolvimento em comportamentos de *bullying*, obtido através do *Questionário de nomeação dos colegas*.

Quadro n.º 11: Distribuição da amostra das escolas por concelho

Áreas geográficas	Escolas	Sujeitos
N – Norte de Lisboa	3 escolas: Loures; Sacavém; Caneças	193
L – Lisboa Centro	4 escolas: Sapadores; Algés; Alcântara; Telheiras	220
S – Linha de Sintra	4 escolas: Sintra; Mercês; Queluz; Amadora	267

Na selecção das escolas recorreremos ao método de amostragem aleatório simples, tendo por base a listagem fornecida pela Direcção-Geral da Administração Educativa (2002). Por pretendermos que a nossa amostra fosse significativa, foi estabelecido o número de escolas a seleccionar consoante o número de escolas total de cada concelho, que integrassem simultaneamente o 2º e 3º Ciclo. Foram escolhidas 11 escolas de um total de 71 (Quadro n.º 12), tendo em consideração os seguintes intervalos para cada N: [5-10]= 1 ;] 10-15]= 2 ;] 15-20]= 3 ;] 20-25]= 4. Por cada escola foram seleccionadas aleatoriamente três turmas (uma de 7º, 8º e 9º ano), no total de 33 turmas, cujos alunos, no total de 680, responderam aos vários instrumentos anteriormente descritos.

Quadro n.º 12: Selecção da amostra

Concelhos	N escolas	n escolas	Turmas 7º ano	Turmas 8º ano	Turmas 9º ano	Número sujeitos
Lisboa	24	4	4	4	4	220
Amadora	8	1	1	1	1	77
Sintra	18	3	3	3	3	190
Odivelas	8	1	1	1	1	57
Loures	13	2	2	2	2	136
Totais	71	11	11	11	11	680

Os motivos que nos levaram a optar por escolas que integrem o 2º e 3º Ciclo prendem-se com o facto de aumentarem as probabilidades dos alunos, nomeadamente que frequentam o 7º ano, terem mantido as mesmas turmas desde o 6º ano (uma vez que não houve mudança de estabelecimento de ensino). Deste modo, haverá um melhor conhecimento dos vários alunos por parte dos seus colegas, facilitando assim respostas mais fidedignas ao *Questionário sociométrico* e ao *Questionário de nomeação dos colegas*.

Constituída a listagem das escolas seleccionadas, foi dirigido um pedido de autorização à Direcção das mesmas, no sentido de poder ser realizada a presente investigação e solicitar a colaboração do corpo docente. A administração dos questionários decorreu na presença do investigador e de um docente da respectiva turma.

Foi feita uma pequena introdução de esclarecimento relativa à natureza dos questionários e do seu preenchimento, ao acompanhamento previsto aos sujeitos durante a aplicação dos mesmos, e à clarificação dos objectivos da investigação a ser feita.

Escolheu-se o mesmo período do ano lectivo para a aplicação dos questionários em todas as escolas, bem como a fixação da sua sequência de aplicação, idêntica para todos os sujeitos da amostra. Já que alguns dos instrumentos utilizados implicam um bom conhecimento dos vários alunos por parte dos seus

colegas (o *Questionário sociométrico* e o *Questionário de nomeação dos colegas*), optou-se pela escolha de finais do 2º período e início do 3º período, de forma a possibilitar algum tempo desde o início do ano lectivo para que este conhecimento tenha ocorrido, particularmente em casos de novos alunos ou de alunos que tenham transitado de turma. O tempo utilizado na aplicação dos questionários foi semelhante para todas as turmas, tendo-se optado, em concordância com o Conselho Directivo das escolas, pela utilização de dois blocos de aulas, num total de 90 minutos sem intervalo.

De seguida, procedeu-se à identificação dos vários estatutos de envolvimento em comportamentos de *bullying* de todos os sujeitos para a posterior constituição dos quatro grupos da amostra final (ver Anexo 6) (dos 680 sujeitos houve a necessidade de se excluírem 5 alunos, devido ao não preenchimento ou preenchimento inadequado de alguns instrumentos). Deste modo, a amostra não foi constituída pela totalidade dos 680 sujeitos iniciais, nem dos 675 sujeitos que responderam correctamente aos questionários, mas sim por um total de 581 sujeitos, sendo que os restantes 94 não manifestaram valores estatísticos significativos de pertença a qualquer um dos quatro grupos-alvo do estudo (agressores, vítimas, vítimas-agressivas e não envolvidos).

O tamanho da presente amostra foi tido em consideração não só porque grandes amostras facilitam melhores aproximações aos parâmetros da população, como pelo facto dos objectivos do estudo consistirem em examinar associações entre um número considerável de variáveis. Por outro lado, o fenómeno em estudo tem-se revelado bastante complexo, pelo que, uma amostra de tamanho considerado representativo se revela de extrema importância.

Sabendo que quanto maior o número de participantes na amostra menor o erro de amostragem, uma amostra de 581 sujeitos da zona da grande Lisboa, parece-nos adequada, dado que uma amostra de 200 sujeitos é considerada representativa em estudos regionais (Ribeiro, 1999).

8.7. Caracterização da amostra

Da totalidade da amostra, verifica-se que 54.7% dos alunos pertencem ao sexo feminino e 45.3% ao sexo masculino. Houve uma distribuição relativamente homogénea dos sujeitos pelos três anos de escolaridade, com 34% a frequentar o 7º ano de escolaridade, 35.5% a frequentar o 8º ano de escolaridade, e 30.5% a frequentar o 9º ano (Quadro n.º 13).

Quadro n.º 13: Distribuição da amostra por sexo e ano de escolaridade

n = 581		
Masculino		Feminino
n = 263		n = 318
7º ano n = 198	8º ano n = 206	9º ano n = 177

Quanto à área de residência, observa-se que o maior número de sujeitos reside na Linha de Sintra (40.6%), seguido de Lisboa Centro (31%) e os restantes na zona Norte de Lisboa (28.4%).

Relativamente à nacionalidade dos sujeitos, verifica-se que, na sua maioria, são portugueses (88.5%), com apenas 9% oriundos de países africanos e 2.5% europeus e brasileiros.

Caracterizando os sujeitos quanto à profissão dos pais, de acordo com a Classificação Nacional das Profissões (2001), verificamos que uma parte considerável de ambos os pais desempenha uma actividade profissional na área administrativa e dos serviços (Quadro n.º 14). Observa-se ainda uma percentagem considerável de mães domésticas bem como de pais operários e artífices, respectivamente 19.3% e 23.6%. O sector da agricultura e pescas foi agrupado juntamente com a categoria de reformados e desempregados em “Outras”, pelas baixas percentagens que apresentavam individualmente (respectivamente 1.2%, 1.9% e 3.6% nos pais e 1%, 0.5% e 2.6% nas mães).

Quadro n.º 14: Profissão dos pais

Profissão	Pai	Mãe
Quadros superiores e profissões intelectuais	7.3%	5.7%
Administrativos e técnicos intermédios	14.0%	22.7%
Serviços	21.5%	30.1%
Operários e artífices	23.6%	2.4%
Operadores de máquinas e não qualificados	12.4%	9.8%
Domésticas	—	19.3%
Outras	6.7%	4.1%
Não respondem	14.5%	5.9%

Capítulo IX – Apresentação dos resultados

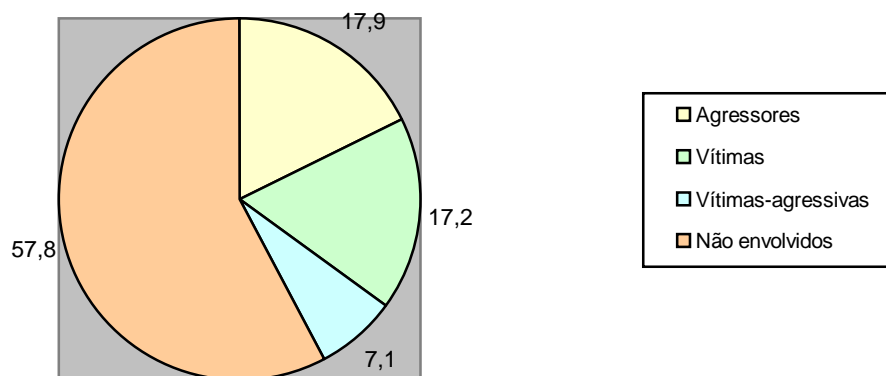
9.1. Envolvimento em comportamentos de *bullying*

Baseado no tratamento estatístico, efectuado por turma, ao *Questionário de nomeação dos colegas*, agruparam-se os sujeitos da amostra em quatro diferentes estatutos de envolvimento em comportamentos de *bullying* entre pares (Quadro n.º 15). Deste modo, da totalidade dos 581 sujeitos, encontramos alunos que assumem unicamente uma postura de agressores (n = 104), alunos que assumem uma postura unicamente de vítimas (n = 100), alunos que assumem um duplo envolvimento enquanto vítimas-agressivas (n = 41), e finalmente os alunos que não se envolvem em comportamentos de *bullying* entre pares (n = 336).

Quadro n.º 15: Estatutos de envolvimento em comportamentos de *bullying* entre pares

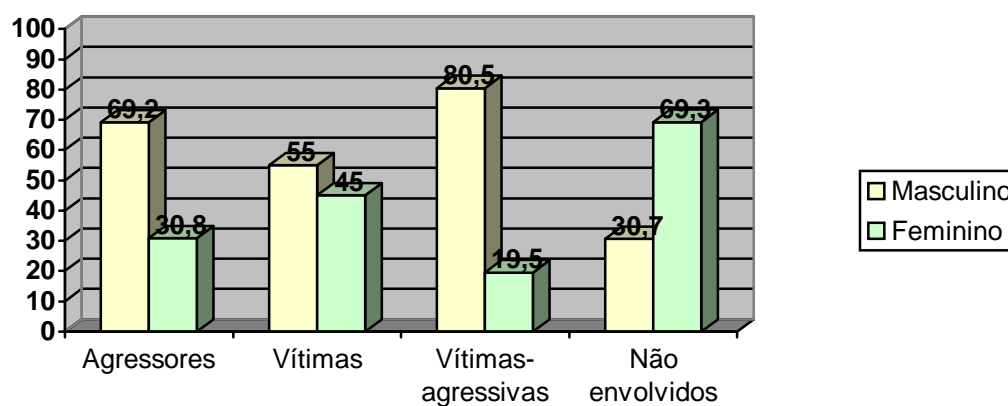
Agressores			Vítimas			Vítimas-agressivas			Não envolvidos		
n = 104 17.9%			n = 100 17.2%			n = 41 7.1%			n = 336 57.8%		
M		F	M		F	M		F	M		F
n = 72 69.2%		n = 32 30.8%	n = 55 55%		n = 45 45%	n = 33 80.5%		n = 8 19.5%	n = 103 30.7%		n = 233 69.3%
7º	8º	9º	7º	8º	9º	7º	8º	9º	7º	8º	9º
37.5%	34.6%	27.9%	40%	33%	27%	24.4%	31.7%	43.9%	32.4%	36.9%	30.7%

Gráfico n.º 1: Percentagens de envolvimento em comportamentos de *bullying* entre pares



Olhando para as percentagens de envolvimento (Gráfico n.º 1) verifica-se que mais de metade dos sujeitos da amostra não se envolve em comportamentos de *bullying* entre pares (57.8%). Uma percentagem semelhante de alunos envolve-se como agressores e como vítimas (respectivamente 17.9% e 17.2%), sendo reduzido o número de alunos que assume um duplo envolvimento (7.1%).

Gráfico n.º 2: Estatutos de envolvimento e género sexual

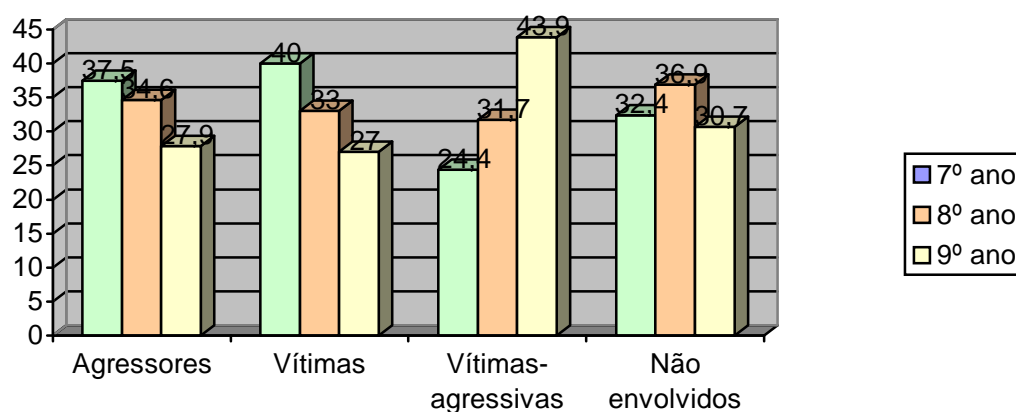


Ao nível do género sexual observa-se uma clara predominância de rapazes em ambos os grupos de alunos com envolvimento agressivo (os agressores e as vítimas-agressivas, respectivamente com 69.2% e 80.5%) (Gráfico n.º 2). No grupo das vítimas, verifica-se novamente uma superioridade no sexo masculino, ainda que de forma menos acentuada (55% de rapazes *versus* 45% de raparigas). Em contrapartida, no grupo de alunos sem envolvimento em comportamentos de *bullying*, as raparigas encontram-se em número maioritário (69.3% comparativamente a 30.7% dos rapazes).

Deste modo, o género sexual masculino encontra-se mais envolvido em comportamentos de *bullying* e vitimização comparativamente às raparigas.

À medida que os alunos vão sendo mais velhos, e frequentam anos de escolaridade mais avançados, denota-se uma tendência para os alunos agressores e os alunos vítimas diminuírem, sendo esse decréscimo gradual do 7º ao 9º ano de escolaridade (Gráfico n.º 3).

Gráfico n.º 3: Estatutos de envolvimento e ano de escolaridade



Inversamente, o grupo de alunos com duplo envolvimento (vítimas-agressivas) manifesta uma tendência para aumentar passando de 24.4% no 7º ano para 43.9% no 9º ano de escolaridade. O grupo de alunos que não se envolve em

comportamentos de *bullying* mantém-se aproximadamente estável, com um aumento ligeiramente superior no 8º ano de escolaridade.

9.2. Percepção de solidão

Tendo-se utilizado o teste de *Kruskal-Wallis* ($\chi^2 = .638$; $df = 3$; $p = .888$), não foi confirmada a nossa hipótese 1.1. acerca da existência de diferenças significativas entre os grupos, relativamente à percepção de solidão,

Apesar das diferenças não serem estatisticamente significativas, verificou-se que o grupo de alunos vítimas se sente mais só (*mean rank*: 283.34), seguido do grupo de alunos não envolvido (*mean rank*: 290.05), ao passo que os agressores (*mean rank*: 297.09) e as vítimas-agressivas evidenciaram uma percepção de solidão mais baixa (*mean rank*: 302.05).

9.3. Auto-conceito e auto-estima

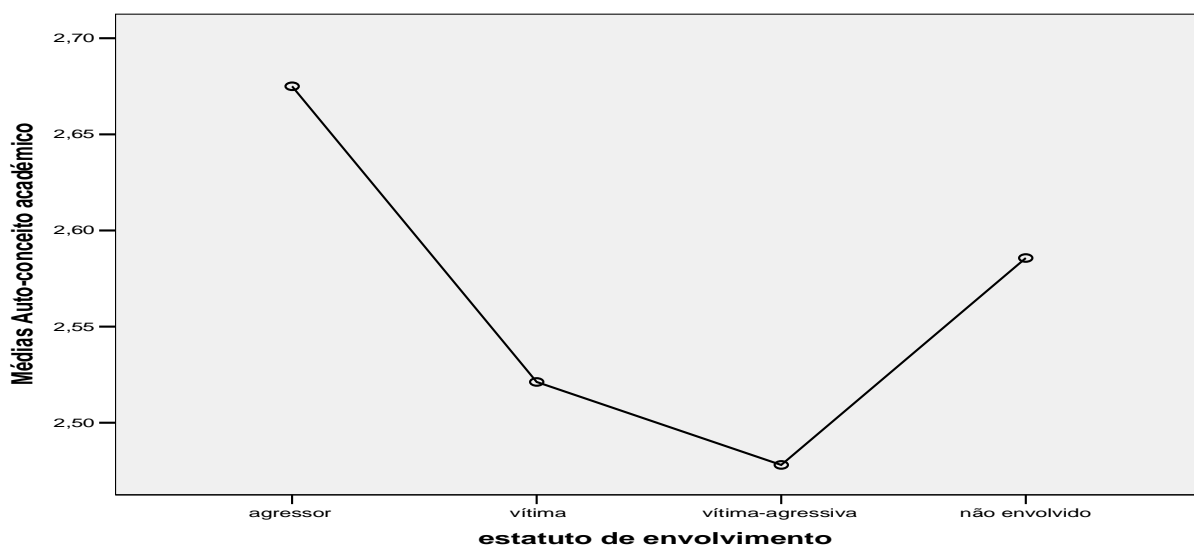
Comparando os quatro grupos de alunos relativamente ao auto-conceito, e utilizando o teste de *Kruskal-Wallis*, verificou-se que as diferenças significativas entre os grupos ocorriam em todos os domínios do auto-conceito à excepção do auto-conceito académico (Quadro n.º 16).

Quadro n.º 16: Auto-conceito e auto-estima

Domínio	N	<i>Kruskal-Wallis</i>	df	p
Auto-conceito académico	579	2.826	3	.419
Auto-conceito social	580	35.527	3	.000
Auto-conceito desportivo	581	55.000	3	.000
Auto-conceito físico	580	10.611	3	.014
Auto-conceito romântico	556	18.354	3	.000
Auto-conceito comportamental	577	44.878	3	.000
Auto-conceito amizades íntimas	575	15.458	3	.001

Deste modo confirmou-se a nossa hipótese 1.2., uma vez que se verificaram diferenças significativas entre os grupos em seis dos sete domínios do auto-conceito (social, desportivo, físico, romântico, comportamental e amizades íntimas).

Gráfico n.º 4: Auto-conceito académico



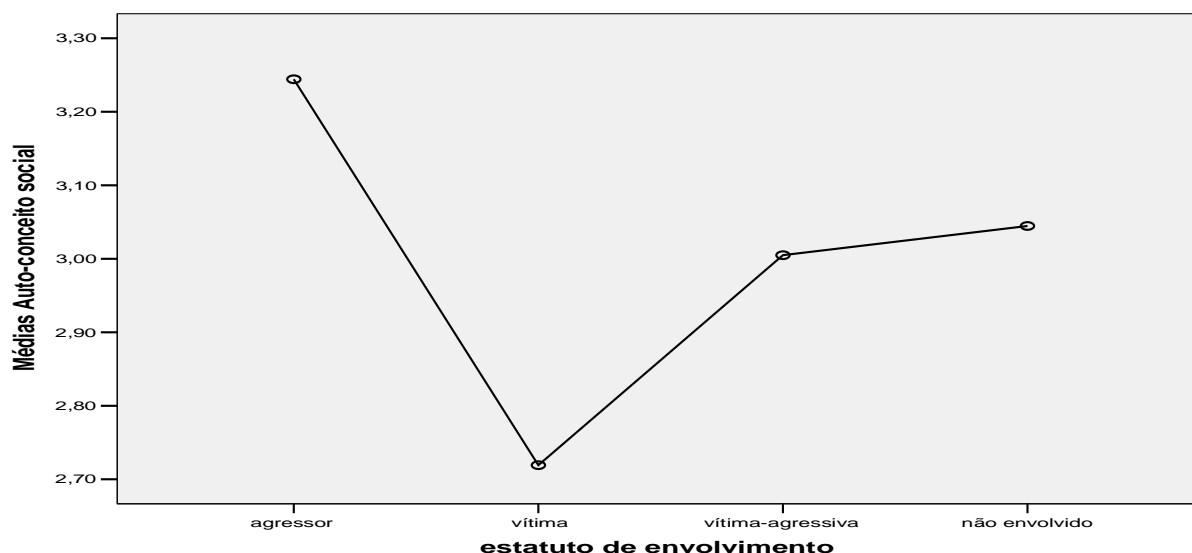
Não obstante as diferenças entre os grupos não serem significativas relativamente ao auto-conceito académico, merece algum realce o facto dos alunos vitimizados apresentarem os níveis mais baixos, incluindo as vítimas-agressivas (*mean rank*: 266.39) e as vítimas (*mean rank*: 276.65), seguido dos alunos não envolvidos (*mean rank*: 290.94) e com o nível mais elevado os alunos agressores (*mean rank*: 308.98) (Gráfico n.º 4).

Com o objectivo de identificar os grupos que mostraram diferenças significativas entre si, no âmbito de cada um dos seis domínios do auto-conceito, foi aplicado o *Método das comparações múltiplas*.

Relativamente ao auto-conceito social, que se refere à percepção de aceitação social por parte dos seus pares, verificamos que os alunos vítimas se destacam significativamente dos restantes grupos com os níveis mais baixos (*mean rank*:

213.44) por comparação aos alunos agressores (*mean rank*: 351.91) que manifestam os níveis mais elevados de auto-conceito social (Gráfico n.º 5).

Gráfico n.º 5: Auto-conceito social

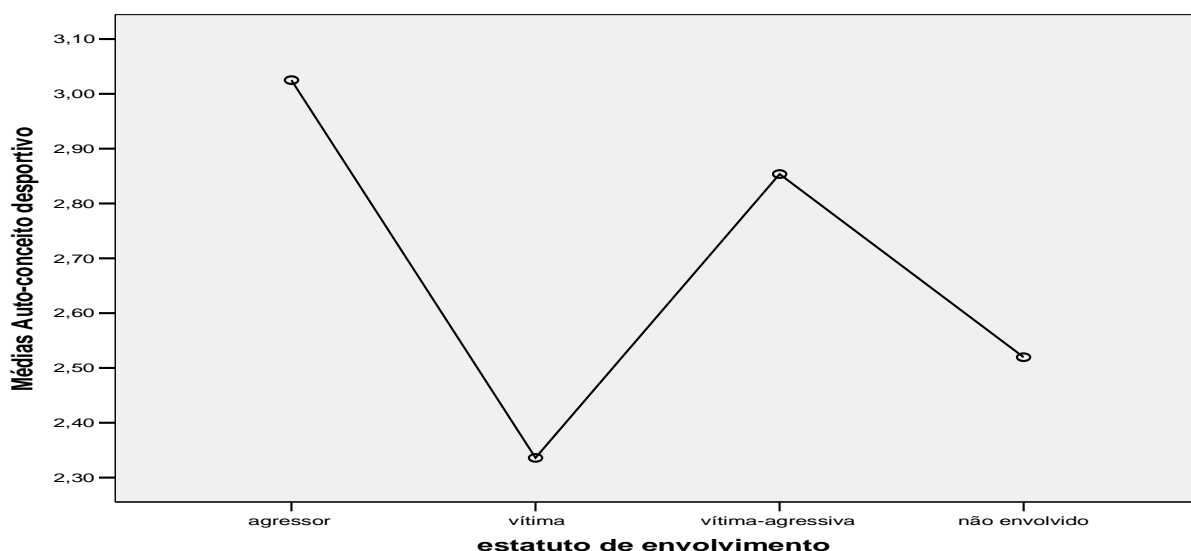


Estes resultados indicam que, se por um lado, as vítimas se sentem menos aceites pelos seus pares, os agressores, por outro lado, têm uma percepção muito positiva do seu nível de aceitação social por parte dos seus pares. Tanto as vítimas-agressivas (*mean rank*: 287.45) quanto os alunos não envolvidos (*mean rank*: 294.57) evidenciam níveis intermédios de auto-conceito social, aproximados entre si, não se observando diferenças significativas entre ambos. Contudo, os alunos não envolvidos diferenciam-se significativamente tanto do grupo das vítimas quanto dos agressores, enquanto que o grupo das vítimas-agressivas não se diferencia significativamente de nenhum outro grupo (Quadro n.º 17).

Quadro n.º 17: Estatutos de envolvimento e auto-conceito social

VC \ D	Agressor	Vítima	Vítima-agressiva	Não envolvido
Agressor	_____	138.4741	64.46224	57.34501
Vítima	58.77838	_____	74.01183	81.12906
Vítima-agressiva	77.19324	77.74248	_____	7.117233
Não envolvido	46.97253	47.86976	69.24892	_____

Gráfico n.º 6: Auto-conceito desportivo



Os níveis elevados de auto-conceito desportivo parecem relacionar-se de algum modo com a manifestação de comportamentos agressivos, uma vez que estes se encontram presentes em ambos os grupos de agressores (*mean rank*: 384.11) e de vítimas-agressivas (*mean rank*: 351.74). Em último lugar, com uma percepção mais negativa da sua competência desportiva, encontramos as vítimas (*mean rank*: 229.40). Uma vez mais, os alunos não envolvidos manifestaram níveis intermédios (*mean rank*: 273.10) (Gráfico n.º 6).

Os alunos agressores e vítimas-agressivas, diferenciam-se significativamente dos alunos vítimas e não envolvidos (Quadro n.º 18). De modo semelhante, nem os

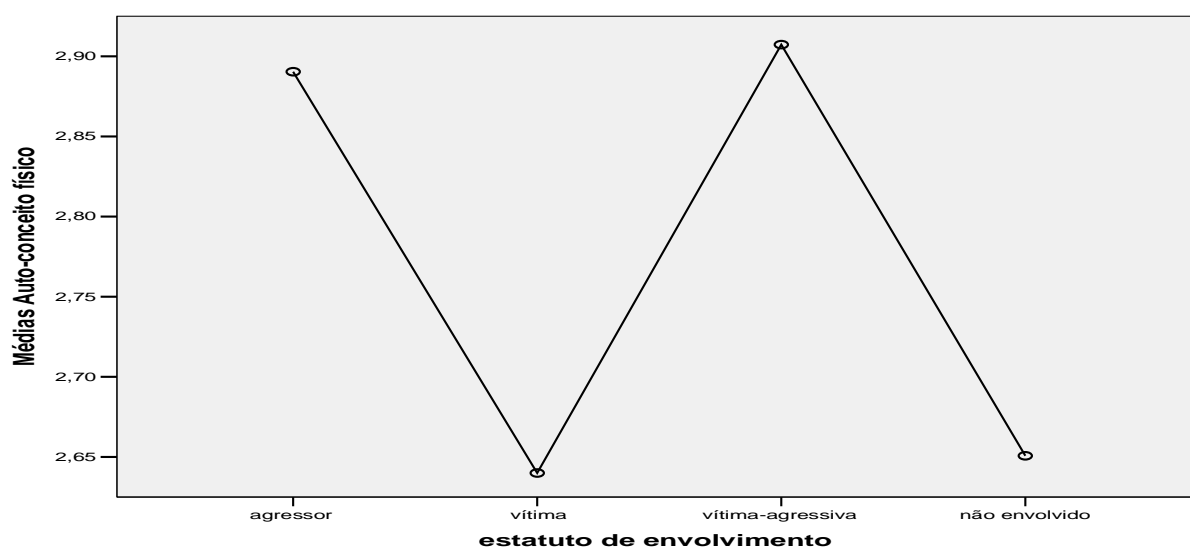
agressores se diferenciam das vítimas-agressivas, nem as vítimas se diferenciam dos alunos não envolvidos.

Quadro n.º 18: Estatutos de envolvimento e auto-conceito desportivo

VC \ D	Agressor	Vítima	Vítima-agressiva	Não envolvido
Agressor	—	154.7058	32.36187	111.0031
Vítima	58.72862	—	122.3439	43.70268
Vítima-agressiva	77.32622	77.76228	—	78.64122
Não envolvido	47.05344	47.76667	69.36821	—

Um padrão semelhante pode ser observado no domínio do auto-conceito físico, cujos níveis mais elevados, sugerindo uma boa aceitação da sua aparência física, se encontram presentes nos alunos vítimas-agressivas (*mean rank*: 335.23) e agressores (*mean rank*: 327.26), ao passo que os mais baixos se encontram nos alunos vítimas (*mean rank*: 276.42) e nos alunos não envolvidos (*mean rank*: 277.82) (Gráfico n.º 7).

Gráfico n.º 7: Auto-conceito físico



As diferenças entre os grupos não foram, contudo, estatisticamente significativas. Apesar do teste de *Kruskal-Wallis* revelar que existem diferenças significativas (Quadro n.º 16), não foram detectadas através do *Método das comparações múltiplas* (Quadro n.º 19), dado tratar-se de testes mais conservadores, levando em conta o número de comparações efectuado.

Quadro n.º 19: Estatutos de envolvimento e auto-conceito físico

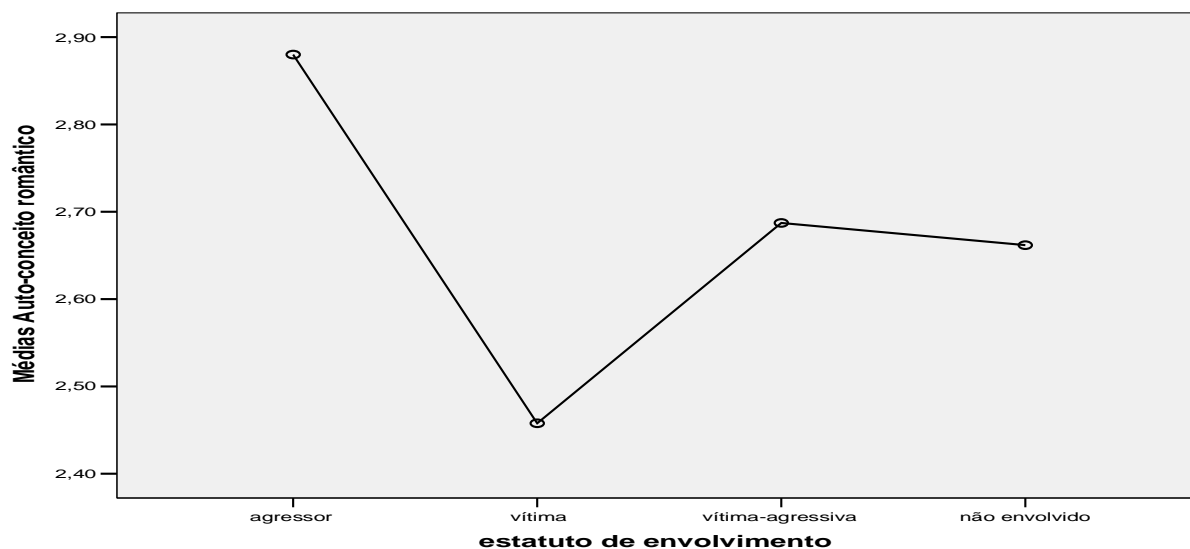
VC \ D	Agressor	Vítima	Vítima-agressiva	Não envolvido
Agressor	—	48.36038	8.74742	41.58815
Vítima	58.62762	—	57.1078	6.772239
Vítima-agressiva	77.19324	77.62856	—	50.33557
Não envolvido	46.98909	47.70085	69.26016	—

Quanto ao auto-conceito romântico, as médias observadas evidenciaram um padrão semelhante ao observado no auto-conceito social. Os alunos agressores manifestaram os níveis mais elevados (*mean rank*: 326.98) ao passo que as vítimas manifestaram os níveis mais baixos (*mean rank*: 227.67) (Gráfico n.º 8).

Deste modo, tanto a percepção de aceitação social por parte dos seus pares como a percepção de aceitação por parte do sexo oposto, são igualmente baixas entre os alunos vítimas e elevadas entre os alunos agressores. Os alunos vítimas-agressivas (*mean rank*: 285.21) e os alunos não envolvidos (*mean rank*: 276.86) evidenciaram níveis de auto-conceito romântico intermédios entre os agressores e as vítimas.

As diferenças estatisticamente significativas observadas entre os grupos verificaram-se entre os alunos não envolvidos por comparação aos alunos agressores e alunos vítimas (Quadro n.º 20). Observaram-se igualmente diferenças significativas entre o grupo de alunos vítimas e o grupo de alunos agressores.

Gráfico n.º 8: Auto-conceito romântico

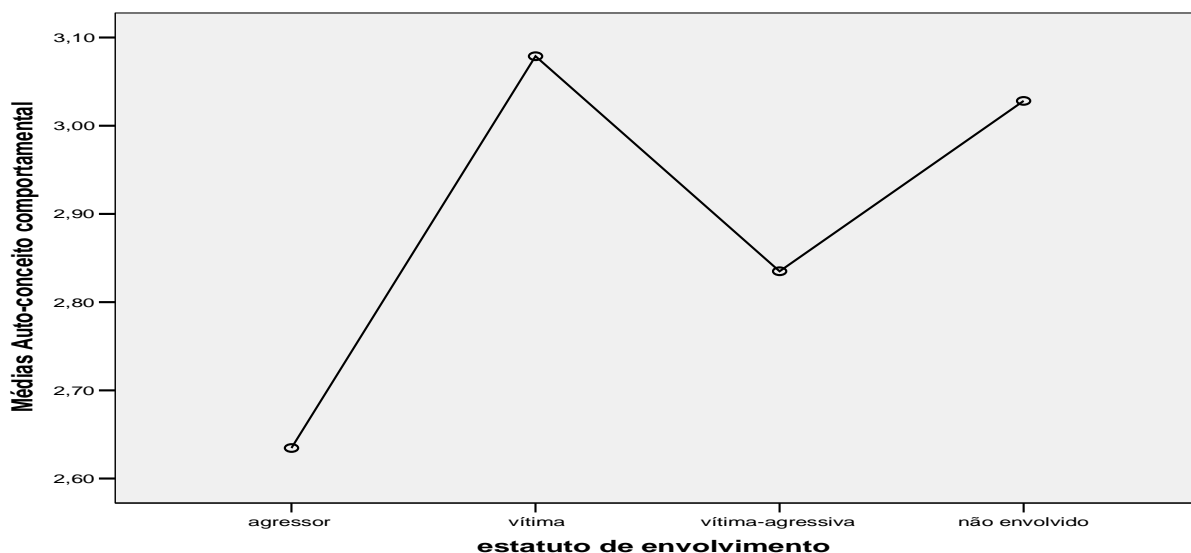


Quadro n.º 20: Estatutos de envolvimento e auto-conceito romântico

VC \ D	Agressor	Vítima	Vítima-agressiva	Não envolvido
Agressor	—	99.30778	41.77487	50.11609
Vítima	58.30722	—	57.53291	49.19169
Vítima-agressiva	75.76033	76.93219	—	8.341214
Não envolvido	45.85713	47.76829	67.98313	—

O único domínio de auto-conceito onde os alunos vítimas manifestaram os níveis mais elevados refere-se ao comportamental (*mean rank*: 328.48), seguido do grupo de alunos não envolvidos (*mean rank*: 310.19) (Gráfico n.º 9). Com os níveis mais baixos os alunos agressores (*mean rank*: 197.21), e as vítimas-agressivas (*mean rank*: 252.98) com um nível intermédio.

Gráfico n.º 9: Auto-conceito comportamental



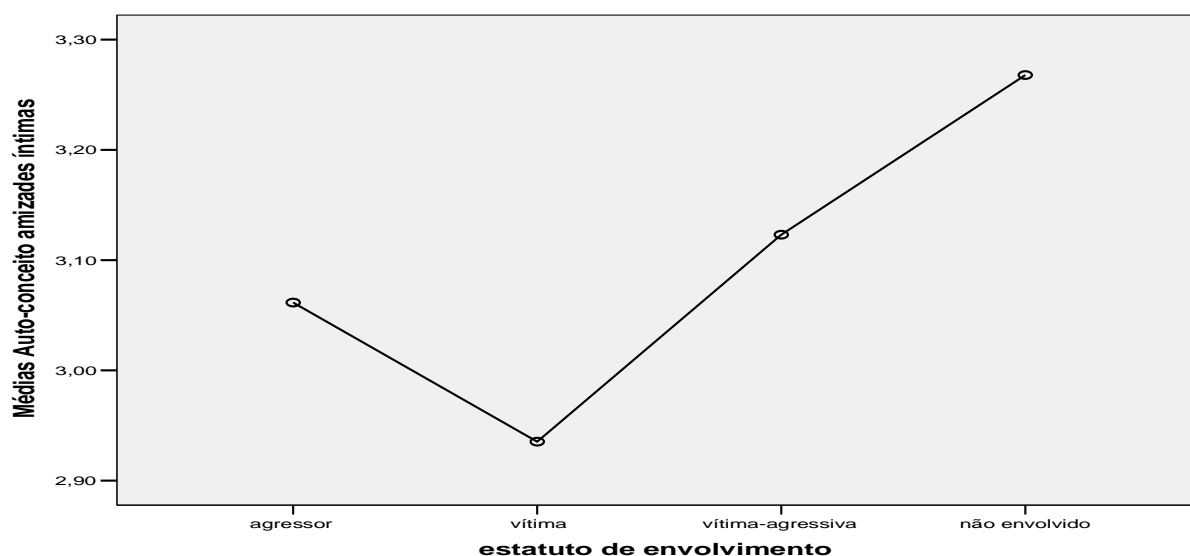
Estes resultados parecem demonstrar que os alunos agressores se encontram, de algum modo, cientes do seu comportamento como pouco adequado e socialmente reprovado, ao passo que os alunos vítimas, à semelhança dos alunos não envolvidos, parecem manter a percepção de que o seu comportamento não assume contornos indesejáveis. Na sua percepção de competência comportamental, as vítimas e os alunos não envolvidos (com níveis aproximados) diferenciam-se significativamente dos alunos agressores (Quadro n.º 21).

Quadro n.º 21: Estatutos de envolvimento e auto-conceito comportamental

VC \ D	Agressor	Vítima	Vítima-agressiva	Não envolvido
Agressor	—	131.2733	55.76346	112.9801
Vítima	58.47462	—	75.50985	18.29323
Vítima-agressiva	77.47974	78.02134	—	57.21662
Não envolvido	46.76282	47.65481	69.67647	—

No âmbito do auto-conceito de amizades íntimas, os alunos vítimas manifestam os níveis mais baixos (*mean rank*: 246.68) sugerindo uma maior dificuldade em ter amigos íntimos. O grupo dos alunos agressores surge em seguida com níveis igualmente baixos (*mean rank*: 261.92) e, numa posição intermédia, o grupo das vítimas-agressivas (*mean rank*: 272.40). Com os níveis mais elevados, sugerindo um auto-conceito mais positivo relativamente às amizades íntimas, surge o grupo de alunos não envolvidos (*mean rank*: 310.26) (Gráfico n.º 10). Deste modo, o facto dos alunos não se envolverem em comportamentos de *bullying* parece assumir-se como um factor preponderante ao nível da manutenção de amigos íntimos, ao passo que o envolvimento em comportamentos de *bullying*, nomeadamente enquanto vítimas, se assume como um factor de risco.

Gráfico n.º 10: Auto-conceito amizades íntimas



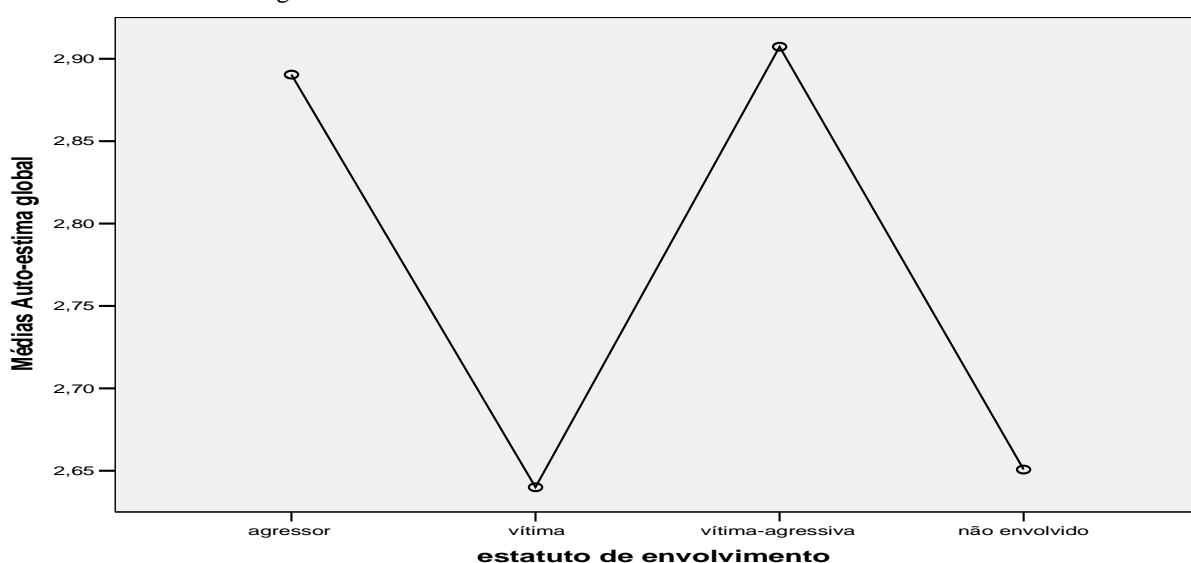
No auto-conceito das amizades íntimas as diferenças estatisticamente significativas entre os grupos, foram observadas entre o grupo de alunos não envolvidos por comparação aos alunos vítimas e aos alunos agressores (Quadro n.º 22).

Quadro n.º 22: Estatutos de envolvimento e auto-conceito amizades íntimas

VC \ D	Agressor	Vítima	Vítima-agressiva	Não envolvido
Agressor	_____	15.24631	10.47436	48.33368
Vítima	58.27211	_____	25.72067	63.57999
Vítima-agressiva	77.92306	78.45788	_____	37.85932
Não envolvido	46.61749	47.50607	70.23668	_____

Ao nível da auto-estima global, o envolvimento em comportamentos agressivos, seja como agressores seja como vítimas-agressivas, parece relacionar-se com uma elevada auto-estima, uma vez que os níveis mais elevados se observam no grupo de alunos vítimas-agressivas (*mean rank*: 335.23), seguido dos alunos agressores (*mean rank*: 327.26) (Gráfico n.º 11). Com níveis inferiores de auto-estima encontramos as vítimas (*mean rank*: 276.42) e os alunos não envolvidos (*mean rank*: 277.82).

Gráfico n.º 11: Auto-estima global



Confirmou-se igualmente a nossa hipótese 1.3., relativamente às diferenças significativas entre o grupo de alunos vítimas e os alunos com comportamentos agressivos, seja ao nível do grupo dos agressores, seja ao nível do grupo das vítimas-agressivas, no âmbito da auto-estima global (Quadro n.º 23). Para tal, foi aplicado o teste de *Mann-Whitney*, tendo-se verificado que os alunos vítimas manifestam níveis significativamente inferiores de auto-estima, (*mean rank*: 93.39) por comparação aos alunos agressores (*mean rank*: 111.26) e igualmente níveis significativamente inferiores de auto-estima (*mean rank*: 66.38) por comparação aos alunos vítimas-agressivas (*mean rank*: 82.27).

Quadro n.º 23: Estatutos de envolvimento e auto-estima global

	vítimas / agressores	vítimas / vítimas-agressivas
Mann-Whitney U	4289.000	1588.000
Asymp. Sig. (2-tailed)	.030	.035

Em síntese, à excepção do auto-conceito comportamental e das amizades íntimas, em todos os restantes domínios de auto-conceito (social, desportivo, físico e romântico), os alunos agressores ou os alunos vítimas-agressivas tendem a, alternadamente, manifestar os níveis mais elevados de auto-conceito e de auto-estima global, por comparação aos restantes dois grupos. Verificou-se igualmente que, independentemente dos valores manifestados serem elevados ou baixos, os alunos vítimas-agressivas não evidenciavam diferenças estatisticamente significativas face ao grupo de alunos agressores em nenhum dos domínios de auto-conceito, e, comparativamente às vítimas, apenas se diferenciaram no domínio desportivo e na auto-estima global.

As vítimas, ao contrário, tendem a manifestar os níveis mais baixos em todos os domínios de auto-conceito e auto-estima global, apenas apresentando o nível mais elevado no auto-conceito comportamental. Deste modo, os alunos vítimas evidenciam uma auto-percepção de fraca competência social, desportiva, de

aparência física, de atracção romântica, de amizades íntimas e uma baixa auto-estima global.

9.4. Sintomas de saúde físicos e psicológicos

Na tentativa de verificar se a vitimização se associa de algum modo com sintomas de saúde (tanto físicos como psicológicos), optou-se por um duplo tratamento dos dados, em primeiro lugar considerou-se o grupo de alunos vítimas isoladamente (grupo vitimização 1) por comparação aos agressores, vítimas-agressivas e não envolvidos, em segundo lugar, o grupo de alunos vítimas juntamente com o grupo de alunos vítimas-agressivas (grupo vitimização 2) por comparação aos agressores e não envolvidos. Em ambos os tratamentos aplicou-se o teste de *Mann-Whitney*.

Quadro n.º 24: Vitimização 1 e sintomas físicos

	dor cabeça	dor estômago	dor costas	dificuldades adormecer	tonturas
Mann-Whitney U	23690.500	23484.000	23358.500	23397.500	22505.500
Asymp. Sig. (2-tailed)	.797	.685	.625	.639	.164

Quadro n.º 25: Vitimização 1 e sintomas psicológicos

	deprimido	mau humor	nervosismo	cansaço
Mann-Whitney U	21657.000	21413.500	23050.000	23824.000
Asymp. Sig. (2-tailed)	.088	.063	.495	.878

A nossa hipótese 1.4. foi rejeitada uma vez que os alunos vitimizados (considerados isoladamente ou juntamente com o grupo de alunos vítimas-agressivas) não se diferenciam significativamente, dos restantes grupos de alunos, no que concerne à manifestação de sintomas de saúde físicos (Quadros n.º 24 e n.º 26) e psicológicos (Quadros n.º 25 e n.º 27).

Quadro n.º 26: Vitimização 2 e sintomas físicos

	dor cabeça	dor estômago	dor costas	dificuldades adormecer	tonturas
Mann-Whitney U	34923.000	34785.000	36808.500	34896.500	34676.500
Asymp. Sig. (2-tailed)	.149	.127	.660	.144	.051

Quadro n.º 27: Vitimização 2 e sintomas psicológicos

	deprimido	mau humor	nervosismo	cansaço
Mann-Whitney U	35734.500	35590.500	36982.000	36165.000
Asymp. Sig. (2-tailed)	.310	.281	.736	.454

9.5. Confiança em si

No âmbito da confiança em si próprio, observaram-se diferenças significativas entre os grupos de alunos, respectivamente, ao nível dos sentimentos de rejeição, de incapacidade e de confiança em si, através da aplicação do teste de *Kruskal-Wallis* (Quadro n.º 28).

Quadro n.º 28: Confiança em si próprio (comparação entre todos os grupos)

	rejeitado	fraco/incapaz	confiante
Chi-Square	15.231	13.643	12.002
Asymp. Sig.	.002	.003	.007

Os sentimentos de rejeição mais elevados observaram-se no grupo de alunos vítimas (*mean rank*: 247.84), seguido do grupo de alunos vítimas-agressivas (*mean rank*: 274.65), dos alunos não envolvidos (*mean rank*: 292.05), e, com os sentimentos mais baixos, o grupo de alunos agressores (*mean rank*: 333.18). Observa-se um padrão semelhante nos sentimentos de incapacidade, os mais

elevados manifestam-se no grupo de alunos vítimas (*mean rank*: 263.60), seguido do grupo de alunos vítimas-agressivas (*mean rank*: 275.13), dos alunos não envolvidos (*mean rank*: 285.12), e, com os sentimentos mais baixos, o grupo de alunos agressores (*mean rank*: 337.44).

A tendência inverte-se na confiança em si, neste caso, os alunos vítimas manifestam sentimentos inferiores de confiança em si (*mean rank*: 275.53), seguido dos alunos não envolvidos (*mean rank*: 277.86), dos alunos agressores (*mean rank*: 329.67) e com a maior confiança em si mesmo os alunos vítimas-agressivas (*mean rank*: 332.21).

Curiosamente, não obstante os alunos agressores manifestarem menos sentimentos de rejeição e de incapacidade do que os alunos vítimas-agressivas, ambos os grupos evidenciam níveis próximos de confiança em si mesmo.

Relativamente à nossa hipótese 1.5., confirmaram-se os níveis significativamente superiores de confiança em si próprio no grupo de alunos agressores, por comparação aos alunos vítimas. As diferenças foram observadas nas três percepções, sentir-se rejeitado, sentir-se fraco/incapaz, e sentir-se confiante (Quadro n.º 29). Deste modo, os alunos agressores sentem-se significativamente mais confiantes, menos rejeitados e menos incapazes do que os alunos vítimas.

Quadro n.º 29: Confiança em si próprio (comparação entre agressores e vítimas)

	rejeitado	fraco/incapaz	confiante
Mann-Whitney U	3691.500	3879.000	4232.000
Asymp. Sig. (1-tailed)	.000	.000	.010

9.6. Resultados escolares

Foi confirmada a nossa hipótese 2.1., sobre a existência de diferenças significativas entre os grupos relativamente aos resultados escolares, tendo-se utilizado o teste de *Kruskal-Wallis* ($\chi^2 = 32.987$; $df = 3$; $p = .000$). Verifica-se que os alunos não envolvidos se apresentam como o grupo com a média escolar mais

elevada (*mean rank*: 324.89), comparativamente aos restantes três grupos, o que sugere que o envolvimento em comportamentos de *bullying* se relaciona com um menor desempenho académico, seja ao nível dos agressores (*mean rank*: 248.13), seja ao nível das vítimas (*mean rank*: 236.44) seja ainda ao nível das vítimas-agressivas (*mean rank*: 255.12).

Aplicando o *Método das comparações múltiplas*, as diferenças significativas observadas entre os grupos, surgem na comparação do grupo de alunos não envolvidos com os três restantes grupos (Quadro n.º 30).

Quadro n.º 30: Resultados escolares

VC \ D	Agressor	Vítima	Vítima-agressiva	Não envolvido
Agressor	—	11.69	6.99	76.76
Vítima	58.72862	—	.432	88.45
Vítima-agressiva	77.32622	77.76228	—	69.77
Não envolvido	47.05344	47.76667	69.36821	—

9.7. Estatuto sociométrico

Uma vez que se pretende comparar os alunos vitimizados com os restantes grupos, relativamente aos seus níveis de aceitação social, e havendo dois grupos de alunos que apresentam comportamentos de vitimização (as vítimas e as vítimas-agressivas), foram novamente realizados dois tratamentos estatísticos. Um dos tratamentos considerou apenas o grupo de alunos vítimas por comparação aos restantes três (grupo vitimização 1), e outro considerou o grupo das vítimas juntamente com o grupo das vítimas-agressivas, por comparação aos restantes dois (grupo vitimização 2). Assim, no grupo de vitimização 1, o grupo “vítimas” inclui apenas o grupo das vítimas, e o grupo “não vítimas” inclui o grupo de alunos agressores, vítimas-agressivas e não envolvidos, no grupo de vitimização 2, o grupo “vítimas” inclui o grupo das vítimas e o grupo das vítimas-agressivas, e o grupo “não vítimas” inclui o grupo de alunos agressores e não envolvidos.

Devido ao reduzido número de alunos categorizados como controversos, o que impossibilita qualquer tratamento estatístico, optou-se pela sua omissão, mantendo-se apenas os alunos pertencentes aos estatutos sociométricos popular, mediano, rejeitado e negligenciado.

No âmbito do grupo de vitimização 1, as diferenças observadas, aplicando o teste do *Qui-quadrado*, foram estatisticamente significativas ($\chi^2 = 67.781$; $df = 3$; $p = .000$). Para permitir a comparação entre o grupo das vítimas e o grupo das não vítimas, relativamente aos quatro estatutos sociométricos, aplicou-se o teste *Fisher*. Pela comparação do número de alunos que se distribui pelos quatro estatutos com o número esperado, observamos que no grupo de alunos populares, as vítimas se encontram subrepresentadas ao passo que os alunos não vítimas se encontram sobrerrepresentados (Quadro n.º 31).

Quadro n.º 31: Vitimização 1 e estatutos sociométricos

			Vitimização		Total
			Vítimas	Não vítimas	
Estatuto sociométrico	popular	Count	5	152	157
		Expected	27.3	129.7	157.0
	rejeitado	Count	44	62	106
		Expected	18.4	87.6	106.0
	negligenciado	Count	26	102	128
		Expected	22.2	105.8	128.0
	mediano	Count	24	155	179
		Expected	31.1	147.9	179.0
Total	Count	99	471	570	
	Expected	99.0	471.0	570.0	

Contrariamente, verificamos que no estatuto rejeitado as vítimas se encontram sobrerrepresentadas, encontrando-se raramente em posição de popularidade, sugerindo que os seus pares são fundamentalmente rejeitantes. O grupo de alunos não vítimas não parece divergir relativamente ao esperado em cada um dos quatro estatutos sociométricos.

De igual modo, no âmbito do grupo de vitimização 2, as diferenças observadas entre o grupo das vítimas por comparação ao grupo das não vítimas foram estatisticamente significativas ($\chi^2 = 105.187$; $df = 3$; $p = .000$). Aplicando-se o teste *Fisher*, a maior discrepância verificada entre o número de alunos pertencente a cada estatuto e o esperado, é novamente observada no grupo popular e no grupo rejeitado. O facto de, neste caso, se terem juntado ambos os grupos de alunos vitimizados (as vítimas e as vítimas-agressivas), não alterou o padrão de aceitação social dos pares, ou seja, são poucos os alunos vitimizados populares e são muitos os rejeitados (Quadro n.º 32).

Quadro n.º 32: Vitimização 2 e estatutos sociométricos

			Vitimização		Total
			Vítimas	Não vítimas	
Estatuto sociométrico	popular	Count	9	148	157
		Expected	38.0	119.0	157.0
	rejeitado	Count	63	43	106
		Expected	25.7	80.3	106.0
	negligenciado	Count	34	94	128
		Expected	31.0	97.0	128.0
	mediano	Count	32	147	179
		Expected	43.3	135.7	179.0
Total	Count	138	432	570	
	Expected	138.0	432.0	570.0	

Com o objectivo de melhor comparar os níveis de aceitação social entre os grupos de alunos, os estatutos sociométricos rejeitado e negligenciado foram agrupados sob o termo “aceitação social baixa” e os estatutos sociométricos popular e mediano foram agrupados sob o termo “aceitação social elevada”.

No grupo de vitimização 1 foram observadas diferenças estatisticamente significativas entre as vítimas por comparação aos agressores, vítimas-agressivas e não envolvidos, quanto aos seus níveis de aceitação social, tendo-se aplicado o teste do *Qui-quadrado* ($\chi^2 = 43.537$; $df = 1$; $p = .000$).

Utilizando o teste de *Fisher*, observamos que a maior discrepância se observa no grupo de alunos vítimas, seja ao nível da aceitação baixa (70 alunos em 99) seja ao nível da aceitação elevada (29 alunos em 99) (Quadro n.º 33). Deste modo, enquanto que a maioria dos alunos não vítimas manifesta uma elevada aceitação social, a maioria dos alunos vítimas manifesta uma baixa aceitação social.

Quadro n.º 33: Vitimização 1 e aceitação social

			Vitimização		Total
			Vítimas	Não vítimas	
Aceitação social	Baixa	Count	70	164	234
		Expected	40.6	193.4	234.0
	Elevada	Count	29	307	336
		Expected	58.4	277.6	336.0
Total		Count	99	471	570
		Expected	99.0	471.0	570.0

No grupo de vitimização 2 foram observadas igualmente diferenças estatisticamente significativas entre as vítimas por comparação aos agressores e não envolvidos, quanto aos seus níveis de aceitação social ($\chi^2 = 64.319$; $df = 1$; $p = .000$). O padrão de aceitação social pelos pares apresenta-se semelhante ao do grupo de vitimização 1, os alunos vítimas apresentam fundamentalmente uma baixa aceitação social ao passo que os alunos não vítimas apresentam fundamentalmente uma elevada aceitação social (Quadro n.º 34).

Quadro n.º 34: Vitimização 2 e aceitação social

			Vitimização		Total
			Vítimas	Não vítimas	
Aceitação social	Baixa	Count	97	137	234
		Expected	56.7	177.3	234.0
	Elevada	Count	41	295	336
		Expected	81.3	254.7	336.0
Total		Count	138	432	570
		Expected	138.0	432.0	570.0

Deste modo, confirma-se a nossa hipótese 2.2., de que os alunos vitimizados (seja apenas considerando o grupo das vítimas, seja considerando o grupo das vítimas juntamente com o das vítimas-agressivas) tendem a manifestar níveis mais baixos de aceitação social comparativamente aos alunos não vitimizados.

9.8. Relação com a escola

Ao nível da relação com a escola, e tendo-se aplicado o teste de *Kruskal-Wallis*, observaram-se diferenças significativas entre os grupos de alunos relativas apenas ao considerar a escola aborrecida, não sendo significativas as diferenças relativamente ao gostar da escola (Quadro n.º 35).

Os alunos vítimas assumem-se como o grupo que considera a escola menos aborrecida (*mean rank*: 331.86), seguidos dos alunos vítimas-agressivas (*mean rank*: 313.87), dos alunos não envolvidos (*mean rank*: 291.48) e, por último, considerando a escola mais aborrecida, os alunos agressores (*mean rank*: 227.48).

Quadro n.º 35: Relação com a escola (comparação entre todos os grupos)

	gosta da escola	escola aborrecida
Chi-Square	7.167	26.924
Asymp. Sig.	.067	.000

Com o objectivo de comparar os alunos agressores com os restantes grupos (incluindo vítimas, vítimas-agressivas e não envolvidos, tratados como um só grupo), utilizou-se seguidamente o teste de *Mann-Whitney*.

Verificamos que os alunos agressores manifestam uma relação com a escola significativamente mais negativa, confirmando-se assim a nossa hipótese 2.3. (Quadro n.º 36). Nomeadamente, gostam menos da escola (*mean rank*: 291.98)

comparativamente aos restantes colegas (*mean rank*: 342.83) e consideram-na mais aborrecida (*mean rank*: 264.99) por comparação aos restantes colegas (*mean rank*: 347.74).

Quadro n.º 36: Relação com a escola (comparação entre agressores e restantes grupos)

	gosta da escola	escola aborrecida
Mann-Whitney U	24718.000	21937.500
Asymp. Sig. (1-tailed)	.004	.000

9.9. Isolamento social

Considerando como indicadores de isolamento social, a dificuldade em fazer novos amigos e o tempo que permanecem sozinhos na escola sem que os colegas lhes queiram fazer companhia, aplicou-se o teste de *Kruskal-Wallis*, tendo-se verificado a existência de diferenças significativas entre os grupos, em ambos os indicadores (Quadro n.º 37).

Os alunos vítimas assumem-se como o grupo que manifestam maiores dificuldades em fazer novos amigos (*mean rank*: 247.86), seguidos dos alunos não envolvidos (*mean rank*: 280.91), e com menores dificuldades os alunos agressores (*mean rank*: 336.73) seguidos dos alunos vítimas-agressivas (*mean rank*: 327.12).

Quadro n.º 37: Isolamento social (comparação entre todos os grupos)

	dificuldade em fazer novos amigos	ficar sozinho na escola
Chi-Square	22.521	23.444
Asymp. Sig.	.000	.000

Relativamente ao tempo que permanecem sozinhos na escola sem que os colegas lhes queiram fazer companhia, são os alunos não envolvidos que referem

permanecer menos tempo sozinhos (*mean rank*: 268.22), seguidos dos alunos agressores (*mean rank*: 285.74), dos alunos vítimas (*mean rank*: 329.93) e por fim, passando mais tempo sozinhos na escola, os alunos vítimas-agressivas (*mean rank*: 339.12).

Para efeitos de confirmação da nossa hipótese, ao se considerarem os alunos vitimizados, optou-se novamente por realizar dois tratamentos estatísticos, um considerando apenas o grupo de alunos vítimas por comparação aos restantes três grupos (grupo vitimização 1), outro considerando o grupo de alunos vítimas juntamente com o grupo de alunos vítimas-agressivas, por comparação aos restantes dois grupos (grupo vitimização 2).

Em qualquer dos casos, confirma-se a nossa hipótese 2.4., de que os alunos vitimizados, seja abordados isoladamente os alunos vítimas, ou simultaneamente com as vítimas-agressivas, manifestam um maior isolamento social, sendo esse verificado através da dificuldade em fazer novos amigos assim como pela frequência com que permanecem sozinhos na escola sem que os colegas lhe queiram fazer companhia (Quadro n.º 38). Contudo, relativamente à dificuldade em fazer novos amigos, as diferenças estatisticamente significativas verificadas no grupo vitimização 2, para um nível de significância de $p = .10$, sugerem que essa dificuldade se mostra superior quando abordamos o grupo das vítimas isoladamente.

Quadro n.º 38: Vitimização e isolamento social

	Vitimização 1		Vitimização 2	
	dificuldade em fazer novos amigos	ficar sozinho na escola	dificuldade em fazer novos amigos	ficar sozinho na escola
Mann-Whitney U	23789.000	23389.500	34501.500	29891.500
Asymp. Sig. (1-tailed)	.003	.001	.081	.000

As médias obtidas relativamente à dificuldade em fazer novos amigos, apontam para uma maior dificuldade por parte das vítimas (*mean rank*: 290.29), comparativamente aos agressores, vítimas-agressivas e não envolvidos (*mean rank*: 342.76). Ainda que de forma menos acentuada, também as vítimas, juntamente com

as vítimas-agressivas, manifestam maior dificuldade em fazer novos amigos (*mean rank*: 316.94), comparativamente aos agressores e não envolvidos (*mean rank*: 339.78).

Relativamente à frequência com que permanecem sozinhos na escola sem que os colegas lhe queiram fazer companhia, as médias obtidas demonstram que, tanto os alunos vítimas (*mean rank*: 378.83) por comparação aos agressores, vítimas-agressivas e não envolvidos (*mean rank*: 325.68) como as vítimas juntamente com as vítimas-agressivas (*mean rank*: 381.95) por comparação aos agressores e não envolvidos (*mean rank*: 320.72), ficam mais frequentemente sozinhos na escola.

9.10. Comparação entre alunos com e sem envolvimento em comportamentos de *bullying*

Os resultados obtidos através da comparação do grupo de alunos envolvidos em comportamentos de *bullying*, com o grupo de alunos sem envolvimento, não confirmam a existência de indicadores de menor bem-estar físico e psicológico e de ajustamento escolar, no grupo de alunos envolvidos em comportamentos de *bullying*. As diferenças significativas observadas nos diversos domínios considerados, são em menor número comparando estes dois grandes grupos de alunos, do que comparando os grupos separadamente (agressores, vítimas, vítimas-agressivas e não envolvidos). Respondendo à nossa terceira questão de investigação, verificamos que o seu perfil de saúde e de ajustamento escolar não difere significativamente do grupo de alunos não envolvidos, diferindo antes, entre si, quando abordados isoladamente.

Nos domínios de percepção de bem-estar, observamos a inexistência de diferenças significativas entre os dois grupos no auto-conceito social e romântico (Quadro n.º 39), apesar de se terem confirmado, anteriormente, diferenças significativas no seio do grupo de alunos envolvidos. Ao incluir as médias mais elevadas de auto-conceito social e romântico, obtidas pelo grupo de alunos agressores, com as médias mais baixas, obtidas pelo grupo de alunos vítimas, a comparação com a média do grupo de alunos não envolvidos não se mostrou significativa. Contudo, como se verificou atrás, os alunos não envolvidos

diferenciam-se significativamente, tanto dos alunos agressores como dos alunos vítimas, em ambos os domínios do auto-conceito social e romântico.

Ainda ao nível do auto-conceito, verificamos a existência de diferenças significativas entre os dois grupos de alunos, nos domínios desportivo e físico, sendo essa diferença no sentido de um auto-conceito superior no caso dos alunos envolvidos, comparativamente aos não envolvidos (Quadro n.º 39). Na realidade, verificámos anteriormente, que o grupo de alunos envolvidos inclui, em ambos os domínios do auto-conceito, as duas médias mais elevadas, respectivamente dos alunos agressores e dos alunos vítimas-agressivas, mas também a mais baixa, do grupo de alunos vítimas. De realçar que ambas as médias de auto-conceito desportivo e físico dos alunos vítimas, se mostraram mais baixas do que as médias dos alunos não envolvidos, apesar dessa diferença não ter sido estatisticamente significativa.

Quadro n.º 39: Comparação entre alunos com e sem envolvimento em comportamentos de bullying (percepção de bem-estar)

Variável	Envolvidos		Não envolvidos		Mann-Whitney
	N	Mean rank	N	Mean rank	
Solidão	245	292.31	336	290.05	40839.500; p = .861
Auto-conceito académico	244	288.70	335	290.94	40554.000; p = .873
Auto-conceito social	244	284.90	336	294.57	39625.000; p = .490
Auto-conceito desportivo	245	315.54	336	273.10	35146.500; p = .003
Auto-conceito físico	245	307.84	335	277.82	36788.500; p = .033
Auto-conceito romântico	229	280.84	327	276.86	36906.500; p = .773
Auto-conceito comportamental	243	259.87	334	310.19	33503.000; p = .000
Auto-conceito amigos íntimos	242	257.37	333	310.26	32881.500; p = .000
Auto-estima global	245	307.84	335	277.82	36788.500; p = .033
Confiança em si	244	307.91	336	277.86	36745.000; p = .025
Rejeição	244	288.37	336	292.05	40472.000; p = .782
Fraco/incapaz	244	296.70	335	285.12	39234.000; p = .368

No caso do domínio comportamental, as diferenças significativas encontradas, no sentido de um auto-conceito mais elevado no grupo de alunos não envolvidos, reflectem uma diferenciação apenas relativa aos agressores e vítimas-agressivas (com as médias mais baixas), uma vez que os alunos vítimas manifestaram anteriormente a média mais elevada, não se diferenciando significativamente dos alunos não envolvidos.

Relativamente ao auto-conceito de amizades íntimas, as diferenças significativas encontradas confirmam o nível mais elevado de auto-conceito no grupo de alunos não envolvidos, já anteriormente verificado. A este nível, parece de facto que o envolvimento em comportamentos de *bullying*, independentemente do seu estatuto, influencia uma auto-percepção de competência mais negativa.

No âmbito dos sentimentos de rejeição e de incapacidade, observa-se a inexistência de diferenças significativas entre o grupo de alunos envolvidos em comportamentos de *bullying* e o grupo de alunos não envolvidos. Contudo, constatou-se anteriormente que, comparando agressores e vítimas, a diferença é significativa, sendo que os agressores manifestam menos sentimentos de rejeição e de incapacidade do que as vítimas. Assim, a partir da junção destes dois grupos, essa diferença surge anulada quando comparada ao grupo de alunos não envolvidos.

Em síntese, como se verificou anteriormente, há uma tendência para os agressores se diferenciarem significativamente das vítimas na grande maioria das variáveis de percepção de bem-estar. Assim, quando tratados em conjunto como um só grupo (agressores, vítimas e vítimas-agressivas), os seus valores opostos (médias elevadas dos agressores e médias baixas das vítimas) passam a ser centrais e, desse modo, aproximam-se dos valores intermédios manifestados pelos alunos não envolvidos, justificando-se, deste modo, a inexistência de diferenças significativas ao nível do auto-conceito social, do auto-conceito romântico, dos sentimentos de rejeição e dos sentimentos de incapacidade.

Ao nível dos sintomas físicos e psicológicos de saúde, na sua maioria não se verificam diferenças significativas entre ambos os grupos. Curiosamente, as diferenças significativas que surgem apresentam-se no sentido dos alunos envolvidos em comportamentos de *bullying*, manifestarem significativamente menos dores de

estômago, menos dificuldades em adormecer e menos depressão, do que os alunos não envolvidos (Quadro n.º 40).

Quadro n.º 40: Comparação entre alunos com e sem envolvimento em comportamentos de *bullying* (sintomas físicos e psicológicos)

Variável	Envolvidos		Não envolvidos		Mann-Whitney
	N	Mean rank	N	Mean rank	
Dor de cabeça	245	300.01	336	284.43	38952.000; p = .228
Dor de estômago	245	310.00	336	277.14	36504.500; p = .011
Dor de costas	245	302.64	336	282.51	38308.500; p = .123
Dificuldades em adormecer	245	306.99	336	279.34	37241.500; p = .031
Tonturas	245	300.62	336	283.99	38804.000; p = .105
Depressão	245	309.34	336	277.63	36666.500; p = .014
Mau humor	245	296.06	336	287.31	39919.500; p = .504
Nervosismo	245	305.23	336	280.62	37673.000; p = .069
Cansaço	245	299.38	336	284.89	39108.000; p = .286

Nas variáveis de ajustamento escolar consideradas, apenas nos resultados escolares e na frequência com que os alunos permanecem sozinhos na escola sem que os colegas lhes queiram fazer companhia, se observam diferenças significativas entre ambos os grupos, sendo que, nas restantes variáveis, não se verificaram diferenças (Quadro n.º 41). No caso dos resultados escolares, confirma-se o facto de que o envolvimento em comportamentos de *bullying*, independentemente do seu estatuto, se relaciona com resultados escolares inferiores, comparativamente ao não envolvimento. De igual forma, são os alunos envolvidos em comportamentos de *bullying* que mais frequentemente permanecem sozinhos na escola sem que os colegas lhes queiram fazer companhia, o que sugere que o seu envolvimento, independentemente de serem agressores, vítimas ou vítimas-agressivas, surge associado a um maior isolamento social, por comparação aos alunos não envolvidos.

Quadro n.º 41: Comparação entre alunos com e sem envolvimento em comportamentos de *bullying* (ajustamento escolar)

Variável	Envolvidos		Não envolvidos		Mann-Whitney
	N	Mean rank	N	Mean rank	
Resultados escolares	245	244.53	336	324.89	29774.000; p = .000
Estatuto sociométrico	245	299.14	336	285.06	39165.000; p = .302
Gostar da escola	243	280.90	333	294.05	38612.500; p = .310
Escola aborrecida	243	284.41	333	291.48	39465.500; p = .576
Dificuldade em fazer amigos	243	298.90	333	280.91	37931.500; p = .145
Ficar só na escola sem os colegas	242	312.68	331	268.22	33836.000; p = .000

No estatuto sociométrico, haviam sido anteriormente encontradas diferenças significativas entre o grupo de alunos vitimizados e os restantes grupos, o que nos indica que o envolvimento em comportamentos de vitimização (seja como vítimas ou como vítimas-agressivas) se associa ao estatuto sociométrico de forma significativamente diferente. O facto do grupo de alunos agressores se ter aqui agrupado ao grupo de alunos vitimizados, deixando de estar associado ao grupo dos não envolvidos, parece ter sido o principal factor para se observar a inexistência de diferenças significativas entre ambos os grupos (envolvidos e não envolvidos).

No caso da relação com a escola, sob as variáveis gostar da escola e considerar a escola aborrecida, verificou-se anteriormente que os agressores se diferenciavam significativamente dos restantes grupos, com uma atitude mais negativa face à escola. O facto de se terem agrupado juntamente com as vítimas e as vítimas-agressivas por comparação aos alunos não envolvidos, parece, uma vez mais, ter anulado essa diferença.

Em síntese, de todas as variáveis consideradas, apenas o auto-conceito das amizades íntimas, o ficar frequentemente sozinho na escola e os resultados escolares, parecem relacionar-se com o envolvimento em comportamentos de *bullying* independentemente do grupo de alunos envolvido. Assim, os alunos não envolvidos manifestam um elevado auto-conceito de amizades íntimas, referem ficar menos

frequentemente sozinhos na escola sem que os colegas lhes queiram fazer companhia, e alcançam melhores resultados escolares.

Capítulo X – Discussão dos resultados

De acordo com os resultados apresentados, podemos delinear três diferentes perfis consoante o envolvimento dos alunos em comportamentos de *bullying*, enquanto agressores, vítimas e vítimas-agressivas, nalguns dos domínios estudados. Procurando responder às duas primeiras questões de investigação, observa-se um perfil diferenciado, tanto ao nível da percepção de bem-estar como ao nível do ajustamento escolar.

Os alunos vítimas constituem 17.2% do total da amostra, incluem um número aproximadamente semelhante de rapazes e de raparigas, tendendo a decrescer ao longo do 3º ciclo de escolaridade. Sentem-se mais sozinhos do que os restantes colegas (ainda que essa diferença não seja estatisticamente significativa) e têm um auto-conceito baixo nos domínios social, desportivo, físico, romântico e de amizades íntimas, evidenciando um auto-conceito elevado no domínio comportamental. Comparativamente aos restantes grupos de alunos, manifestam os níveis mais baixos de auto-estima, sentindo-se mais rejeitados, mais fracos, mais incapazes e, simultaneamente, menos confiantes em si mesmos. Relativamente ao ajustamento escolar, apresentam o mais baixo nível de desempenho escolar (comparativamente aos restantes grupos) e encontram-se fundamentalmente no estatuto sociométrico rejeitado e raramente no popular, sugerindo baixos níveis de aceitação social por parte dos colegas. De forma coerente, manifestam as maiores dificuldades em fazer novos amigos e assumem-se como o grupo que mais frequentemente permanece sozinho na escola, sem que os colegas lhe queiram fazer companhia. Não obstante as suas dificuldades de ajustamento escolar, gostam mais da escola e consideram-na menos aborrecida do que os alunos agressores.

Os alunos agressores constituem 17.9% do total da amostra, são maioritariamente rapazes, tendendo o seu número a diminuir ao longo do 3º ciclo de escolaridade. Manifestam baixos níveis de solidão e têm um auto-conceito elevado

nos domínios social, desportivo, físico e romântico, um auto-conceito médio relativamente às amizades íntimas, um baixo auto-conceito comportamental e uma elevada auto-estima. Não se destacam dos restantes grupos relativamente à manifestação de sintomas físicos ou psicológicos de saúde. Contrariamente às vítimas, evidenciam os mais baixos sentimentos de rejeição e incapacidade, ao mesmo tempo que um elevado sentimento de confiança em si próprios. Relativamente ao ajustamento escolar, apresentam baixos níveis de desempenho escolar, gostam pouco da escola e consideram-na mais aborrecida dos que os restantes grupos. Manifestam as menores dificuldades em fazer novos amigos e, comparando com as vítimas e as vítimas-agressivas, referem ficar menos frequentemente na escola sem que os colegas lhes queiram fazer companhia.

Os alunos vítimas-agressivas assumem-se como o grupo mais pequeno, constituindo 7.1% do total da amostra, são fundamentalmente rapazes e tendem a aumentar de número ao longo do 3º ciclo de escolaridade. Manifestam os níveis mais baixos de solidão e apresentam um auto-conceito elevado nos domínios desportivo e físico, médio nos domínios social, romântico, comportamental e de amizades íntimas, apresentando o nível mais elevado de auto-estima e de confiança em si. A sua média escolar é baixa, gostam pouco da escola, manifestam o auto-conceito académico mais baixo, são fundamentalmente rejeitados pelos colegas, raramente populares (sugerindo baixos níveis de aceitação social por parte dos pares), referindo ficar frequentemente sozinhos na escola sem que os colegas lhes queiram fazer companhia. Não obstante, sentem poucas dificuldades em fazer novos amigos.

O grupo de alunos não envolvidos em comportamentos de *bullying*, constitui 57.8% da amostra, inclui maioritariamente raparigas, e tende a manter-se relativamente estável ao longo dos três anos de escolaridade. Manifestam níveis medianos de auto-conceito académico, social, desportivo e romântico, cujas médias se situam entre os valores elevados dos alunos agressores, e os valores baixos dos alunos vítimas, e um baixo auto-conceito físico. Apresentam um elevado auto-conceito comportamental, que se coaduna com o seu estatuto de não envolvimento em comportamentos de *bullying*, e um elevado auto-conceito de amizades íntimas, o que, associado ao facto de ficarem (comparativamente aos outros grupos) menos

frequentemente sozinhos na escola, sugere uma boa relação com os colegas. À semelhança do grupo de alunos vítimas, manifestam níveis mais baixos de auto-estima, comparativamente aos alunos agressores e vítimas-agressivas. Sentem-se menos rejeitados, menos incapazes e mais confiantes do que os alunos vítimas, mas mais rejeitados, mais incapazes e menos confiantes do que os alunos com comportamentos agressivos (tanto agressores como vítimas-agressivas). Ao nível do ajustamento escolar, é notória a sua diferenciação significativa, face aos restantes três grupos de alunos envolvidos em comportamentos de *bullying*, relativamente aos resultados escolares, sendo a sua média escolar a mais elevada.

Consistente com a maioria dos trabalhos anteriormente citados (Borg, 1999; Due, Holstein & Jorgensen, 1999; Fekkes, Pijpers & Verloove-Vanhorick, 2004; Obeidat, 1997; O’Keefe, Carr & McQuaid, 1998; Olafsen & Viemero, 2000; Pellegrini, Bartini & Brooks, 1999; Pereira et al., 1996; Salmivalli et al., 1996; Salmon, James & Smith, 1998; Whitney & Smith, 1993), verificou-se que os alunos que se envolvem em comportamentos de *bullying* enquanto agressores são maioritariamente rapazes, independentemente do ano de escolaridade considerado. Face ao conjunto significativo de estudos que têm diferenciado o tipo de comportamento agressivo manifestado consoante o género sexual (directo ou indirecto), importa realçar que, no presente trabalho, se levou em consideração um índice global de envolvimento em comportamentos de *bullying*, não se tendo efectuado uma diferenciação relativamente ao tipo de comportamento considerado.

Os nossos resultados confirmam a tendência de que o *bullying* decresce com a idade, no caso dos alunos agressores e das vítimas (Genta et al., 1996; Olweus, 1991; Pereira, 2002; Whitney & Smith, 1993), verificando-se contudo uma tendência inversa, no caso dos alunos vítimas-agressivas. Dado que no início da adolescência se assiste à formação de grupos sociais demarcados que se procuram impor, lutando entre si e marginalizando outros, à medida que as idades dos alunos vão aumentando, tenderá a diminuir o número de alunos que se envolvem em comportamentos de *bullying* e de vitimização. O facto do grupo de alunos vítimas-agressivas permanecer em ascensão ao longo do 3º ciclo poderá dever-se ao seu comportamento controverso. Um dos motivos que pode ajudar a compreender este aumento é o facto de serem alunos que retalias a agressão e, como foi confirmado por Kochenderfer e

Ladd (1997), alunos com comportamentos de retaliação, associam-se à continuação da vitimização. *“Fighting back, as a strategy for responding to aggressive peer provocations, may exacerbate or escalate hostile interactions and, thus, increase the likelihood that victimized children will be involved in further aggressive episodes (i.e., cycles of aggressor-victim interactions)”* (Kochenderfer & Ladd, 1997, p.70). Assim, uma postura passiva de vitimização (alunos vítimas) que não apresente uma vertente agressiva, tenderá antes a diminuir, como se verificou no presente trabalho. Confirmando esta perspectiva, e em consonância com os nossos resultados, Kumpulainen et al. (1998), verificaram ser o grupo de alunos vítimas-agressivas aquele que manifestava a maior tendência, por comparação aos agressores e às vítimas, para persistir no seu envolvimento em comportamentos de *bullying*.

Os alunos vítimas-agressivas evidenciam-se como um grupo que se aproxima dos alunos agressores, nomeadamente nas características de bem-estar e auto-percepção de competência (pelos baixos níveis de solidão, elevada auto-estima, elevada confiança em si próprio e elevados valores nalguns domínios do auto-conceito), ao passo que se aproximam dos alunos vítimas no seu perfil de ajustamento escolar (pelo seu estatuto sociométrico predominantemente rejeitado, resultados escolares baixos, elevado isolamento social e baixos níveis de aceitação social). Deste modo *“they frequently display not only the social-emotional problems of victimized children but also the behavioral problems of bullies”* (Limber, 2002, p.10). Os resultados obtidos no presente trabalho corroboram então a hipótese, confirmada anteriormente por outros autores, relativamente ao facto do grupo de alunos vítimas-agressivas evidenciarem, no seu conjunto, um perfil distinto tanto dos alunos agressores como dos alunos vítimas, contudo semelhante, nalguns domínios, aos agressores e, noutros domínios, às vítimas (Ahmed & Braithwaite, 2004; Craig, 1998; Griffin & Gross, 2004; Kaltiala-Heino et al., 1999; Kumpulainen et al., 1998; O’Moore & Kirkham, 2001; Pellegrini, Bartini & Brooks, 1999; Swearer et al., 2001; Unnever, 2005).

A inexistência de diferenças significativas entre os grupos relativamente à percepção de solidão, pode ser entendida à luz de alguns estudos, onde apenas os comportamentos de vitimização relacional se mostraram significativamente relacionados com a solidão (Crick & Bigbee, 1998; Crick & Grotpeter, 1996), dado

que se direccionam à rede de suporte social dos alunos. Não obstante, os níveis mais elevados de solidão verificaram-se no grupo de alunos vítimas (ainda que não se diferenciem significativamente dos restantes), assim como a frequência com que permaneciam sozinhos na escola, sem que os colegas lhes quisessem fazer companhia (significativamente mais elevada comparativamente aos restantes grupos). Deste modo, existem indicadores, no presente trabalho, de que os alunos vitimizados passam mais tempo sós do que os colegas.

Em consonância com o genérico dos estudos citados (Baldry & Farrington, 1998; Boulton & Smith, 1994; Boulton & Underwood, 1992; Byrne, 1994 b; Due, Holstein & Jorgensen, 1999; Engert, 2002; Matsui et al., 1996; Muscari, 2002; Neary & Joseph, 1994; Salmivalli et al., 1999; Slee & Rigby, 1993 b), observamos que o grupo de alunos vítimas manifesta os níveis mais baixos de auto-estima, significativamente opostos aos níveis elevados dos grupos de alunos agressores e vítimas-agressivas. De igual modo, verificou-se um padrão consistente com os resultados obtidos no genérico dos trabalhos, ao nível dos baixos níveis de auto-conceito no grupo de alunos vítimas, nomeadamente físico, desportivo e social (Boulton & Smith, 1994; Engert, 2002; Mynard & Joseph, 1997; Neary & Joseph, 1994; Salmivalli, 1998), contrariamente a um elevado auto-conceito comportamental (Engert, 2002; Mynard & Joseph, 1997; Salmivalli, 1998).

O mesmo se observa ao nível dos resultados obtidos no grupo de alunos agressores, cujos elevados níveis de auto-conceito social, desportivo, físico e baixo nível comportamental, são coerentes com os resultados das referidas investigações, assim como os seus níveis elevados de auto-estima (Boulton & Underwood, 1992; Duck, 2005; Kokkinos & Panayiotou, 2004; Slee & Rigby, 1993 b). Deste modo, o padrão de auto-percepção de competência tanto no grupo de alunos agressores como no grupo de alunos vítimas, obtido no presente trabalho, vem confirmar a tendência observada em anteriores estudos no mesmo domínio.

Relativamente aos sentimentos de confiança em si mesmo, Bosworth, Espelage e Simon (1999) verificaram que elevados níveis de agressividade dos alunos se associam à falta de confiança na utilização de estratégias não violentas de resolução de conflitos, “... *because they were not confident that other approaches would produce the same outcome*” (p.358). Deste modo, a elevada confiança em si

próprio que os alunos com comportamentos agressivos (agressores e vítimas-agressivas) manifestaram no presente trabalho, parece advir precisamente da escolha de comportamentos agressivos que, por seu lado, conferem um sentimento de poder e domínio sobre os colegas (Slee & Rigby, 1993 b). Assim, qualquer intervenção neste domínio deve ser concebida no sentido de aumentar a sua confiança na capacidade para lidar com situações sociais de conflito, de outra forma que não através da manifestação de comportamentos agressivos.

Tem sido amplamente confirmada na literatura a associação entre vitimização e sintomas físicos e psicológicos de saúde (Baldry, 2004; Fekkes, Pijpers & Verloove-Vanhorick, 2004; Karin-Natvig et al., 2001; Kumpulainen et al., 1998; Matos & Carvalhosa, 2001 b; Rigby, 1998 a, 1999; Sharp, 1995; Williams et al., 1996; Wolke et al., 2001 a). Outro aspecto considerado, salienta a tendência para, quanto maior a frequência da vitimização, mais frequente a manifestação desses sintomas. Contrariamente, os nossos resultados não revelaram a existência de diferenças significativas entre os alunos vítimas e os restantes colegas, neste domínio da saúde.

Uma justificação para a inexistência da manifestação de sintomas físicos e psicológicos de saúde nos grupos de alunos agressores, vítimas e vítimas-agressivas, pode ser avançada ou clarificada em trabalhos de natureza longitudinal. Dado que abordámos o 3º ciclo de escolaridade, assumido como um cenário de transição e risco, nomeadamente pelas características desenvolvimentais associadas à adolescência (Carney & Merrell, 2001; Pellegrini, 2002), teria sido curioso confrontar os anos de escolaridade anteriores e posteriores, no sentido de, à semelhança de alguns estudos (Kumpulainen & Rasanen, 2000; Rigby, 1999; Sourander et al., 2000), verificar se alunos envolvidos em comportamentos de *bullying* previamente ao 3º ciclo apresentam no 3º ciclo e secundário, sintomas de saúde. Poderemos questionar-nos se os alunos identificados como vítimas no presente trabalho, trazem trajectórias de vitimização anteriores ao 3º ciclo ou, pelo contrário, iniciaram a sua vivência de comportamentos de vitimização apenas no 3º ciclo, sendo por isso, mais improvável, a manifestação de sintomas de saúde em consequência.

Os resultados de um estudo longitudinal de Rigby (1999) sobre a relação entre vitimização e sintomas de saúde físicos e psicológicos (entre os quais ansiedade, depressão e queixas físicas como dores, tonturas e dificuldades em adormecer), parecem elucidar melhor esta questão. No referido trabalho, verificou-se que alunos repetidamente vitimizados no 8º e 9º ano de escolaridade, se associaram a uma pobre saúde física e psicológica no 11º e 12º ano de escolaridade, sugerindo o autor que os efeitos do *bullying* se verificam a longo-termo. Num outro estudo longitudinal, Kumpulainen e Rasanen (2000) verificaram que alunos envolvidos em comportamentos de *bullying* aos 8 e aos 12 anos de idade, apresentavam maiores sintomas psiquiátricos aos 15 anos, sugerindo que esse envolvimento pode ter um efeito cumulativo aumentando a probabilidade de futuramente se manifestarem sintomas psiquiátricos, entre os quais a depressão.

Outro aspecto a considerar refere-se à frequência da vitimização, no sentido de que quanto maior a frequência, maior a probabilidade de uma manifestação ao nível de sintomas de saúde. Dada a impossibilidade metodológica do *Questionário de nomeação dos colegas* diferenciar em termos qualitativos (tipos de comportamentos) e quantitativos (frequência) os comportamentos de vitimização no presente trabalho, pode a mesma encontrar-se associada à inexistência de relação entre alunos vitimizados e sintomas de saúde. Utilizando um instrumento que permita um conhecimento da severidade e frequência da vitimização, assim como a diferenciação entre comportamentos directos e indirectos, seria interessante avaliar a relação entre a vitimização e sintomas de saúde. Nos trabalhos de Crick (Crick, 1996; Crick & Grotpeter, 1995, 1996; Crick, Casas & Ku, 1999), constatou-se que a vitimização relacional se associava mais fortemente a um desajustamento sócio-psicológico (nomeadamente depressão e solidão) do que a vitimização directa. Como no presente trabalho não foi possível efectuar uma diferenciação entre vitimização directa e indirecta, e como se identificaram os alunos vítimas com base nas nomeações pelos pares, podemos interrogar-nos se os alunos identificados foram fundamentalmente vítimas de comportamentos directos (mais facilmente percebidos pelos colegas), passando despercebidos outros alunos, vítimas de comportamentos indirectos, cuja associação a sintomas de saúde fosse mais evidente.

Não obstante ser extensa a literatura que tem verificado a associação entre depressão e vitimização (Baldry, 2004; Boivin, Hymel & Bukowski, 1995; Bond et al., 2001; Carvalhosa, Lima & Matos, 2001; Craig, 1998; Crick & Grotpeter, 1996; Engert, 2002; Fekkes, Pijpers & Verloove-Vanhorick, 2004; Glover et al., 1998; Haynie et al., 2001; Karatzias, Power & Swanson, 2002; Kumpulainen & Rasanen, 2000; Kumpulainen, Rasanen & Henttonen, 1999; Matsui et al., 1996; Muscari, 2002; Neary & Joseph, 1994; Owens, Slee & Shute, 2000; Rigby, 1998 a, 1999; Seals & Young, 2003), os resultados do presente trabalho não corroboram a existência de uma associação estatisticamente significativa entre vitimização e depressão.

Tendo conhecimento do estudo de Engert (2002), no qual se verificou a existência de uma relação significativa entre depressão e alunos vítimas, identificados através de instrumentos de auto-resposta, e simultaneamente a inexistência de uma relação significativa entre depressão e alunos vítimas, identificados através de instrumentos de nomeação pelos pares, e uma vez que no presente trabalho se utilizou um instrumento de nomeação pelos pares, podemos inferir que a vitimização percebida pelos próprios alunos, considerados “vítimas sensíveis” de acordo com Schuster (1999), se poderá mais facilmente associar à manifestação de sintomas de saúde psicológico. Independentemente dos instrumentos de nomeação pelos pares apresentarem uma maior fidelidade ao nível dos resultados, o facto de poderem existir alunos que, nas suas vivência internas, se sintam vitimizados e possam passar despercebidos aos colegas, é um aspecto a não menosprezar.

A este respeito, é de salientar que a grande maioria dos estudos acima citados, tanto no âmbito da associação entre vitimização e sintomas físicos e psicológicos de saúde (Baldry, 2004; Fekkes, Pijpers & Verloove-Vanhorick, 2004; Karin-Natvig et al., 2001; Matos & Carvalhosa, 2001 b; Rigby, 1998 a, 1999; Sharp, 1995; Williams et al., 1996; Wolke et al., 2001 a) como no âmbito da associação entre vitimização e depressão (Baldry, 2004; Bond et al., 2001; Carvalhosa, Lima & Matos, 2001; Craig, 1998; Crick & Grotpeter, 1996; Engert, 2002; Fekkes, Pijpers & Verloove-Vanhorick, 2004; Glover et al., 1998; Haynie et al., 2001; Karatzias, Power & Swanson, 2002; Matsui et al., 1996; Neary & Joseph, 1994; Owens, Slee & Shute,

2000; Rigby, 1998 a, 1999; Seals & Young, 2003), recorreu a instrumentos de auto-resposta na identificação dos alunos vítimas. Essa opção metodológica, independentemente das desvantagens relacionadas com a probabilidade de um maior número de respostas socialmente desejáveis, pode ter sido suficiente para alcançar os referidos resultados, podendo-nos questionar se os mesmos teriam ocorrido, caso se tivesse utilizado um instrumento de nomeação pelos pares. Engert (2002) sugere, precisamente, que os alunos que se identificam como vítimas se associam mais frequentemente a sintomas de saúde, do que os alunos que são identificados como vítimas pelos seus pares.

Noutro domínio, as dificuldades de ajustamento escolar dos alunos vítimas, nomeadamente manifestadas ao nível do isolamento social, das dificuldades em fazer amigos e da rejeição pelos pares, tão amplamente identificadas por inúmeros estudos (Boivin, Hymel & Bukowski, 1995; Boulton & Underwood, 1992; Crick & Bigbee, 1998; Crick & Grotpeter, 1996; Forero et al., 1999; Kochenderfer & Ladd, 1996; Nansel et al., 2001; Storch, Masia-Warner & Brassard, 2003), foram confirmadas no presente estudo. O facto dos alunos vítimas evidenciarem os níveis de desempenho escolar mais baixos, serem fundamentalmente rejeitados pelos colegas, sentirem significativamente mais dificuldades em fazer novos amigos e permanecerem sozinhos na escola sem que os colegas lhes queiram fazer companhia, vem confirmar as repercussões da vitimização ao nível do ajustamento escolar.

Perante estes resultados, seria de esperar que os alunos vítimas manifestassem igualmente uma fraca relação com a escola, contudo, paradoxalmente, são os alunos agressores que referem não gostar da escola. Contrariando os resultados de outros estudos (Ahmed & Braithwaite, 2004; Forero et al., 1999; Kochenderfer & Ladd, 1996; Ladd, Kochenderfer & Coleman, 1997; Owens, Slee & Shute, 2000; Slee, 1994), em que se verificou uma correlação positiva entre vitimização e evitamento escolar e uma correlação negativa entre vitimização e gostar da escola, no presente trabalho os alunos vítimas não manifestam diferenças significativas relativamente aos restantes grupos. Deste modo, ainda que se confirmem as implicações da vitimização no âmbito do ajustamento escolar, as mesmas não parecem condicionar, nesses alunos, a vontade de se retirarem desse contexto. À semelhança de outros estudos, confirma-se o facto dos alunos agressores não gostarem da escola,

considerando-a um local aborrecido (Ahmed & Braithwaite, 2004; Forero et al., 1999; Matos & Carvalhosa, 2001 b; Slee, 1995).

Os nossos resultados confirmam uma vez mais a relação entre vitimização (tanto alunos vítimas como vítimas-agressivas) e redes de amizade observada em inúmeros outros trabalhos (Boulton & Underwood, 1992; Boulton et al., 1999 b; Carvalhosa, Lima & Matos, 2001; Hodges et al., 1999; Ladd, Kochenderfer & Coleman, 1997; Owens, Slee & Shute, 2000; Slee & Rigby, 1993 a). Esta relação pode ser confirmada através do baixo auto-conceito de amizades íntimas dos alunos vítimas e da elevada dificuldade manifestada em fazer novos amigos. Contrariamente, os alunos agressores manifestam menos dificuldades em fazer novos amigos, o que tem sido igualmente confirmado na literatura (Carvalhosa, Lima & Matos, 2001; Espelage & Holt, 2001; Nansel et al., 2001).

Uma vez mais os resultados do presente estudo encontram-se em consonância com o genérico dos autores que abordaram a relação entre os níveis de aceitação social e os alunos envolvidos em comportamentos de *bullying*, designadamente de que os alunos vitimizados se associam positivamente à rejeição pelos pares e negativamente à popularidade (Boulton & Smith, 1994; Crick & Grotpeter, 1996; Dill et al., 2004; Hodges, Malone & Perry, 1997; Perry, Kusel & Perry, 1988; Schuster, 1999; Schwartz et al., 1998). De facto, verificou-se que tanto o grupo de alunos vítimas como o grupo de alunos vítimas-agressivas, evidenciaram baixos níveis de aceitação social, encontrando-se fundamentalmente representados no grupo de alunos com estatuto sociométrico rejeitado e em número reduzido no grupo de alunos com estatuto sociométrico popular.

De acordo com os resultados de Pellegrini, Bartini e Brooks (1999), a popularidade no seio dos alunos com comportamentos agressivos, só se verificou no caso dos alunos agressores (que utilizam a agressão proactiva) mas não no caso dos alunos vítimas-agressivas (que utilizam a agressão reactiva). Estes resultados encontram-se em consonância com os do presente trabalho, uma vez que o grupo de alunos vítimas-agressivas manifesta, de forma semelhante às vítimas, baixos níveis de aceitação social por parte dos pares. Assim, verifica-se que o grupo de alunos vitimizados não usufrui da presença do grupo de amigos como factor protector, um

elemento de extrema importância na capacidade de *coping* destes alunos face ao *bullying*.

Em síntese, com base na revisão de literatura efectuada, a rejeição pelos pares e a carência de um grupo de amigos, parece contribuir para a vitimização de várias formas, em primeiro lugar os agressores esperam pouca retaliação do grupo de pares se atacarem colegas que já são rejeitados, em segundo lugar, as crianças rejeitadas são mais propensas a estarem sós (o que se confirmou no presente estudo) e, desse modo, mais disponíveis enquanto alvo, em terceiro lugar, as crianças rejeitadas têm menos probabilidades de beneficiar do convívio e da aprendizagem de competências sociais com os seus pares (Hodges & Perry, 1999; Hodges, Malone & Perry, 1997), o que contribui para uma maior inadaptação na interacção social com os colegas, e, por último, têm menos probabilidades de interagir num contexto onde possam fazer amigos (o que igualmente se confirmou no presente trabalho), o que é particularmente problemático uma vez que ter um melhor amigo é preditor da diminuição da vitimização e dos seus efeitos (Boulton, 1995; Boulton et al., 1999 b; Hersh, 2002; Hodges, Malone & Perry, 1997; Hodges et al., 1999; Kochenderfer & Ladd, 1997; Pellegrini, Bartini & Brooks, 1999; Schwartz et al., 2000; Smith, Shu & Madsen, 2001).

Relativamente aos resultados escolares, uma vez que se verificou um baixo nível de desempenho académico nos três grupos de alunos com envolvimento em comportamentos de *bullying*, e não obstante a dificuldade em encontrarmos alguma concordância ao nível dos resultados obtidos pelo genérico dos estudos atrás referenciados, encontramos suporte para os nossos dados tanto nos trabalhos que identificam uma relação positiva entre um baixo desempenho académico e alunos agressores (Last & Avital, 1995, citado por Iram, 1997; Yang, Chung & Kim, 2003), como nos trabalhos que identificam uma relação positiva entre um baixo desempenho académico e vitimização (Wilkins-Shurmer et al., 2003).

Como se pôde observar, algumas pesquisas têm enfatizado a necessidade de se tratar os agressores e/ou vítimas como um só grupo e compará-lo com os alunos não envolvidos em comportamentos de *bullying* (Fekkes, Pijpers & Verloove-Vanhorick, 2004; Haynie et al., 2001; Karatzias, Power & Swanson, 2002). O tratamento dos alunos agressores, vítimas e vítimas-agressivas como um só grupo

proporciona evidência relativamente aos factores que contribuem para o fenómeno *bullying* como um todo (similaridades). Ao passo que o tratamento dos agressores, das vítimas e das vítimas-agressivas como grupos separados, proporciona evidência relativamente aos factores que diferenciam o *bullying* e a vitimização (diferenças).

Respondendo à nossa terceira questão de investigação, o grupo de alunos com envolvimento em comportamentos de *bullying*, apresenta-se como um grupo suficientemente heterogéneo quanto aos diversos domínios de bem-estar, saúde e ajustamento escolar, o que legitima um tratamento separado dos diferentes estatutos de envolvimento, por comparação ao grupo de alunos sem envolvimento em comportamentos de *bullying*, não se justificando o seu agrupamento sob o pressuposto de um grupo de alunos em risco similar, uma vez que os seus riscos são diferenciados. De facto, os resultados obtidos comparando apenas os dois grupos, demonstram a existência de um menor número de diferenças significativas nos domínios da percepção de bem-estar e de ajustamento escolar, do que quando comparados os grupos separadamente, permitindo um melhor conhecimento ao nível das variáveis que se associam ou contribuem, diferenciadamente, para o *bullying* e para a vitimização.

Os nossos dados vão no sentido contrário aos resultados obtidos por Karatzias, Power e Swanson (2002), onde a inexistência de diferenças significativas entre agressores, vítimas e não envolvidos relativamente a alguns indicadores de bem-estar geral, contrastou com a existência de diferenças significativas quando agressores e vítimas, agrupados num só grupo, foram comparados ao grupo de alunos sem envolvimento. Neste caso, os níveis de menor bem-estar parecem contribuir de forma semelhante para o fenómeno *bullying* como um todo, colocando em risco semelhante alunos com diferentes estatutos de envolvimento.

Se procurarmos, no presente trabalho, factores associados ao fenómeno *bullying* como um todo (comparando portanto apenas os dois grupos, com e sem envolvimento), apenas se realçam três variáveis, designadamente o auto-conceito no domínio das amizades íntimas, os resultados escolares e a frequência com que ficam sozinhos na escola sem que os colegas lhes queiram fazer companhia. Neste caso, um perfil mais favorável surge associado aos alunos que não se envolvem em comportamentos de *bullying*, manifestando um positivo auto-conceito, resultados

escolares mais elevados e uma menor frequência com que ficam sozinhos na escola. De resto, nem ao nível dos sintomas de saúde conseguimos uma confirmação dos resultados verificados pelo genérico dos autores anteriormente citados. Se, por um lado, surgem pela primeira vez diferenças significativas ao nível da dor de estômago, dificuldades em adormecer e depressão, entre os dois grupos, por outro lado, é igualmente verdade que esses sintomas manifestam uma maior incidência precisamente no grupo de alunos sem envolvimento, o que vem contrariar, uma vez mais, os resultados de outros estudos. Neste caso, verifica-se uma dissociação entre envolvimento em comportamentos de *bullying* e sintomas de saúde físicos ou psicológicos, não parecendo estes factores ser cruciais para uma melhor compreensão do fenómeno como um todo, nem para uma melhor compreensão do *bullying* e vitimização enquanto fenómenos diferenciados.

Conclusão

Sendo a adolescência um período de desenvolvimento onde a relação com o grupo de pares assume particular importância, sendo a escola o contexto privilegiado onde essa relação ocorre e podendo a qualidade dessa relação ser significativamente afectada por inúmeros factores, nomeadamente pelo *bullying*, procurámos no presente trabalho descrever algumas características dos jovens que se envolvem em comportamentos de *bullying* entre pares na escola. Os nossos resultados demonstraram que o envolvimento em comportamentos de *bullying* dos alunos que frequentam o 3º ciclo de escolaridade, se encontra associado, em particular, a alguns domínios de saúde e bem-estar e de ajustamento escolar.

Independentemente de se tratarem de variáveis entendidas como causa ou como consequência, a procura de um perfil associado ao *bullying* que, de algum modo pareça reforçar a permanência dos alunos nesse estatuto de envolvimento, é em si um dado fundamental para delinear estratégias de prevenção e intervenção neste domínio.

Para melhor percebermos o fenómeno da vitimização, verificamos que existe um conjunto de variáveis que lhe estão associadas, sendo as diferenças significativas para o auto-conceito, auto-estima, confiança em si, estatuto sociométrico e isolamento social.

Para melhor percebermos o fenómeno da agressão, verificamos que existe um conjunto de variáveis que a ele se encontram associadas, sendo as diferenças significativas para o auto-conceito, auto-estima, confiança em si e relação com a escola.

Ainda que algumas das variáveis se associem igualmente tanto ao fenómeno da vitimização como ao da agressão, como se pôde observar, essa associação é diferenciada, sendo que algumas dessas variáveis assumem valores significativamente mais elevados no caso do grupo de alunos agressores e

significativamente mais baixos no caso do grupo de alunos vítimas. Deste modo, há que ter em atenção as características distintivas e comuns a ambos os grupos.

O que os alunos agressores e alunos vítimas parecem partilhar, situa-se apenas ao nível dos resultados escolares, manifestando ambos os grupos baixos níveis de desempenho escolar. Os domínios onde se distinguem situam-se fundamentalmente no âmbito das suas auto-percepções. Com efeito, distinguem-se nos domínios do auto-conceito social, desportivo, romântico, comportamental e auto-estima global. De modo semelhante, distinguem-se nos níveis de confiança em si, sentimentos de rejeição e de incapacidade, e ainda ao nível da relação estabelecida com a escola e no isolamento social percebido, face aos colegas.

Os agressores e as vítimas interagem como um sistema e sem um conhecimento das características de cada um, torna-se difícil compreender toda a dinâmica do *bullying*. Troy e Sroufe (1987) defendem que a vitimização “*is not the result of individual characteristics of either the victimizer or the victim. It is, rather, the expression of the confluence of 2 particular relationship histories*” (p.169). Assim, é possível que as características de cada aluno interajam de modo a influenciar o papel que cada um desempenhará (agressor ou vítima). Alunos com baixos níveis de auto-estima, com uma fraca confiança em si, rejeitados pelos pares e socialmente isolados, em conflito com alunos com uma elevada confiança em si, uma elevada auto-estima e sem dificuldades em fazer amigos, desempenham certamente um papel diferenciado relativamente ao seu envolvimento em comportamentos de *bullying*, designadamente, os primeiros enquanto vítimas e os segundos enquanto agressores.

Uma vez que os nossos resultados confirmam que o grupo de alunos vítimas manifestam um padrão de características de bem-estar e ajustamento escolar distinto dos alunos agressores e, face à revisão de literatura efectuada, se constatou que algumas dessas características parecem contribuir de forma significativa para a vitimização (Crick & Bigbee, 1998; Egan & Perry, 1998; Hodges & Perry, 1999; Matsui et al., 1996; Troy & Sroufe, 1987), então, conhecendo à *priori* algumas dessas características, podemos intervir antecipadamente e ajudar a prevenir problemas futuros. Ainda assim, a interacção entre o agressor e a vítima não deve ser explicada unicamente pela convergência de dois padrões comportamentais, mas

sim considerando o contexto ecológico no qual se insere, cuja influencia deve ser avaliada, designadamente o papel que os restantes colegas desempenham, ignorando, reforçando, encorajando ou simplesmente assistindo passivamente ao incidente.

A observação de uma associação significativa entre alguns domínios de saúde e bem-estar e de ajustamento escolar, e o envolvimento em comportamentos de *bullying* e de vitimização, elucida-nos sobre algumas variáveis que podem assumir-se como alvo de intervenção. Torna-se evidente que a finalidade de qualquer intervenção neste domínio deve procurar alcançar um duplo objectivo: diminuir a incidência destes comportamentos e desenvolver padrões de comportamento alternativos que potenciem uma maior e melhor interacção social entre os alunos. Assim, um objectivo fulcral em qualquer iniciativa anti-*bullying* na escola, refere-se tanto à alteração do comportamento dos alunos agressores como ao desenvolvimento de estratégias de *coping* nos alunos vitimizados de modo a habilitá-los com capacidades para lidarem com situações de *bullying*.

Relativamente às áreas de intervenção, existem algumas recomendações que se podem sugerir, nomeadamente o imprescindível envolvimento activo de todos os alunos da turma, dos professores, da Direcção da escola e dos pais. Seria, portanto, mais adequado se o programa de intervenção fizesse parte do projecto educativo da escola, cujas estratégias fossem diferenciadas consoante se direccionassem aos alunos directamente envolvidos (agressores e/ou vítimas), ao grupo-turma, às famílias dos alunos directamente envolvidos ou aos professores.

Numa perspectiva preventiva, no sentido de tentar evitar uma possível evolução para a manifestação futura de comportamentos de *bullying* e/ou vitimização, os domínios que podem ser considerados de risco e que merecem alguma atenção, situam-se ao nível da auto-estima (que, quando elevada, diminui o risco de uma associação a comportamentos de vitimização, ainda que não diminua o risco de envolvimento em comportamentos de agressividade), das redes de amizade (que quando restritas aumenta o risco de uma associação a comportamentos de vitimização) e níveis de aceitação social (que, quando baixos, aumenta a probabilidade de ocorrência de comportamentos de vitimização).

O treino de competências sociais e tentativas activas para promover a inclusão e a amizade, tem sido defendido como uma área de intervenção crucial na

prevenção futura da vitimização. Uma criança rejeitada pelos pares, emocionalmente vulnerável e sem amigos que a protejam de potenciais ataques agressivos dos seus colegas, assume-se como um alvo fácil. Para além disso, as experiências de amizade proporcionam aos adolescentes um contexto desenvolvimental significativo para a aprendizagem de competências de gestão de conflitos nas interações sociais entre pares (Champion, Vernberg & Shipman, 2003). Acresce ainda que as experiências positivas com os pares, a amizade e as redes de suporte social, podem facilitar o desenvolvimento da auto-estima, do auto-conceito, das competências sociais e interpessoais que, por seu lado, serviriam para reduzir as probabilidades da vitimização assim como para neutralizar os seus efeitos (Schwartz et al., 2000).

Um outro aspecto que tem sido negligenciado, refere-se ao papel desempenhado pelo grupo de pares, nomeadamente os alunos observadores, que assistem e observam incidentes de *bullying*, sem neles directamente se envolverem ou intervirem. Uma forma eficaz de aproveitar o potencial do grupo de alunos sem envolvimento activo, pode passar pelo treino no suporte aos colegas vitimizados. O sistema de suporte aos pares (*peer support system*) tem sido utilizado nalguns países, como forma de promover valores prossociais e diminuir comportamentos de *bullying* no seio do contexto escolar, cujos resultados se têm demonstrado encorajadores.

A presente dissertação apresenta certas limitações que devem ser tidas em consideração quando da interpretação dos resultados. Entre as quais, salienta-se a natureza do instrumento de identificação dos alunos envolvidos em comportamentos de *bullying*, o facto da amostra ter sido recolhida num só momento e a subsequente natureza correlacional do estudo.

Ao nível do instrumento, a escolha do *Questionário de nomeação dos colegas*, em detrimento de um instrumento de auto-resposta, deveu-se fundamentalmente aos resultados dos inúmeros estudos que têm vindo a salientar as suas vantagens, designadamente a fidelidade dos resultados. Contudo, uma das suas limitações, que se poderá ter reflectido nos resultados obtidos no presente trabalho, refere-se à impossibilidade de determinar a severidade e frequência dos comportamentos de *bullying* e de vitimização dos respondentes.

A recolha da amostra num só momento impossibilitou a avaliação da estabilidade do envolvimento dos alunos em comportamentos de *bullying* ao longo

do tempo, assim como a direcionalidade das associações testadas entre as variáveis. A presente dissertação teria beneficiado com uma pesquisa longitudinal, na qual se pudesse esclarecer a etiologia de se tornar num agressor e/ou vítima de *bullying* entre pares em contexto escolar. Um estudo longitudinal que acompanhasse os mesmos alunos ao longo de um certo período de tempo, poderia, em futuras investigações, ser desenvolvido de forma a estabelecer um efeito directo causal dos comportamentos de *bullying* e de vitimização na saúde e ajustamento escolar. Assim, no presente trabalho apenas conclusões de carácter correlacional foram viáveis, não tendo sido possível o estabelecimento de relações causais entre as variáveis.

Um outro domínio de particular interesse, que poderá vir a ser abordado futuramente, refere-se à implicações do fenómeno *bullying* ao nível do bem-estar e ajustamento escolar consoante o género sexual, procurado avaliar se o mesmo possui algum efeito mediador, nomeadamente ao nível dos sintomas físicos e psicológicos de saúde. O mesmo não foi exequível no presente trabalho, nem se constituiu como parte integrante das questões de investigação, não deixando contudo de ser um aspecto importante a aprofundar em futuras investigações.

Não obstante, as referidas limitações, o presente trabalho contribuiu para um aprofundamento do conhecimento do fenómeno *bullying* em Portugal, nomeadamente através da caracterização de alguns domínios de saúde e bem-estar assim como de ajustamento escolar, associados a alunos agressores e/ou vítimas.

Deste modo, o objectivo que procurámos alcançar não é um fim em si mesmo, assume-se antes como um incentivo a futuras investigações, a comparações e confrontações de outras perspectivas, de modo a que se consiga alcançar uma melhor e mais abrangente compreensão do fenómeno *bullying* no nosso país.

Referências bibliográficas

- Achenbach, T. (1985). *Assessment and taxonomy of child and adolescent psychopathology*. London: Sage Publications.
- Achenbach, T. (1991). *Manual for the child behavior checklist/ 4-18 and 1991 profile*. Burlington: University of Vermont.
- Achenbach, T., Edelbrock, C. (1986). *Manual for the teacher's report form and version of the child behavior profile*. U.S.A.: Queen City Printers.
- Ahmad, R. & Salleh, N. (1997). Bullying and violence in the Malaysian school. In T. Ohsako (Ed.), *Violence at school: Global issues and interventions* (pp. 57-71). Paris: U.N.E.S.C.O.
- Ahmed, E. & Braithwaite, V. (2004). Bullying and victimization: cause for concern for both families and schools. *Social Psychology of Education*, 7, 35-54.
- Almeida, A. (1995). Aspectos psicológicos da vitimação na escola: contributos para a identificação do problema. In L. S. Almeida & I. S. Ribeiro (Org.), *Avaliação psicológica: Formas e contextos* (Vol. 3, pp.525-540). Braga: A.P.P.O.R.T.
- Almeida, A. (2000). *As relações entre pares em idade escolar*. Braga: Universidade do Minho, Centro de Estudos da Criança.
- Almeida, A. & Barrio, C. (2002). A vitimização entre companheiros em contexto escolar. In C. Machado & R. Gonçalves (Coords.), *Violência e vítimas de crimes - Crianças* (Vol. 2, pp.169-197). Coimbra: Quarteto
- Almeida, L. S. & Freire, T. (2000). *Metodologia da investigação em psicologia e educação* (2ª ed.). Braga: Psiquilíbrios.
- Amado, J. (2001). Compreender e construir a (in)disciplina. *Cadernos de Criatividade*, 3 (pp. 41-54). Lisboa: A.E.D.C.
- Amado, J. (2001). *Interação pedagógica e indisciplina na aula*. Porto: ASA.
- Amado, J. & Freire, I. (2002). *Indisciplina e violência na escola*. Porto: ASA.
- Andreou, E. (2000). Bully/victim problems and their association with psychological constructs in 8- to 12-year-old Greek schoolchildren. *Aggressive Behavior*, 26 (1), 49-56.

- Andreou, E. (2001). Bully/victim problems and their association with coping behaviour in conflictual peer interactions among school-aged children. *Educational Psychology*, 21 (1), 59-66.
- Andreou, E. (2004). Bully/victim problems and their association with Machiavellianism and self-efficacy in Greek primary school children. *British Journal of Educational Psychology*, 74 (2), 297-309.
- Andreou, E. & Metallidou, P. (2004). The relationship of academic and social cognition to behaviour in bullying situations among Greek primary school children. *Educational Psychology*, 24 (1), 27-41.
- Andrews, B. (1998). Self-esteem. *The Psychologist*, 11 (7), 339-342.
- Arboleda, M. (2000). Ambiente familiar y problemas de adaptación de los hijos. In A. Fontaine (Coord.), *Parceria família-escola e desenvolvimento da criança* (pp. 80-98). Porto: Porto Editora.
- Arsenio, W. & Lemerise, E. (2001). Varieties of childhood bullying: values, emotion processes, and social competence. *Social Development*, 10 (1), 59-73.
- Arsenio, W., Cooperman, S. & Lover, A. (2000). Affective predictors of preschoolers' aggression and peer acceptance: direct and indirect effects. *Developmental Psychology*, 36 (4), 438-448.
- Artz, S. & Riecken, T. (1997). What, so what, then what?: The gender gap in school based violence and its implications for child and youth care practice. *Child and Youth Care Forum*, 26 (4), 291-303.
- Asher, S. & Dodge, K. (1986). Identifying children who are rejected by their peers. *Developmental Psychology*, 22 (4), 444-449.
- Ashford, M. (1997). Boredom as a neglected issue in violence prevention program in schools. *Dissertation Abstracts International Section A: Humanities and Social Sciences* (Vol 58, 5-A), 1507.
- Asidao, C., Vion, S. & Espelage, D. (1999). *Interviews with middle school students: Bullying, victimization, and contextual factors*. Consultado em 22 de Março de 2004 através de <http://www.apa.org/releases/bullying.html>
- Astor, R., Meyer, H. & Behre, W. (1999). Unowned places and times: Maps and interviews about violence in high schools. *American Educational Research Journal*, 36 (1), 3-42.
- Austin, S. & Joseph, S. (1996). Assessment of bully/victim problems in 8 to 11 year-olds. *British Journal of Educational Psychology*, 66 (4), 447-456.

- Bacchini, D., Fusco, C. & Occhinegro, L. (1999). Fenomenologia del bullismo a scuola: i racconti dei ragazzi. *Eta-evolutiva*, 63, 14-28.
- Bagwell, C., Newcomb, A. & Bukowski, W. (2000). Preadolescent friendship and peer rejection as predictors of adult adjustment. In W. Craig (Ed.), *Childhood Social Development* (pp. 86-111). Oxford: Blackwell Publishers.
- Baldry, A. (1998). Bullying among Italian Middle school students: Combining methods to understand aggressive behaviors and victimization. *School Psychology International*, 19 (4), 361-374.
- Baldry, A. (2004). The impact of direct and indirect bullying on the mental and physical health of italian youngsters. *Aggressive Behavior*, 30, 343-355.
- Baldry, A. & Farrington, D. (1998). Parenting influences on bullying and victimization. *Legal and Criminological Psychology*, 3 (2), 237-254.
- Baldry, A. & Farrington, D. (1999). Types of bullying among Italian School children. *Journal of Adolescence*, 22 (3), pp. 423-426.
- Baldry, A. & Farrington, D. (2000). Bullies and delinquents: Personal characteristics and parental styles. *Journal of Community and Applied Social Psychology*, 10 (1), 17-31.
- Baldry, A. & Farrington, D. (2004). Evaluation of an intervention program for the reduction of bullying and victimization in schools. *Aggressive Behavior*, 30 (1), 1-15.
- Baldry, A. & Winkel, F. (2003). Direct and vicarious victimization at school and at home as risk factors for suicidal cognition among italian adolescents. *Journal of Adolescence*, 26, 703-716.
- Banks, R. (1997). *Bullying in schools*. Consultado em 16 de Junho de 2002 através de http://www.ed.gov/databases/ERIC_Digests/ed407154.html
- Barbarin, O. (1999). Social risks and psychological adjustment: A comparison of african american and south african children. *Child Development*, 70 (6), 1348-1359.
- Baron, F. & Fouque, J. (1999). Un dispositif de médiation qui fait ses preuves. *Les Cahiers Pédagogiques*, 375, 30-32.
- Barracho, C., Fischer, G., Carochinho, J., Seixas, S. & Ponces de Carvalho, A. (2003). Antecedentes da violência em crianças da grande Lisboa: evidências de um estudo exploratório. *Psiconomia*, 1, 43-50.

- Barrio, C., Martín, H., Montero, I., Fernández, I. & Gutiérrez, H. (2001). Bullying in spanish secondary schools: A study on a national scale for the *Ombudsman's Report on School Violence*. *The International Journal of Children's Rights*, 9, 241-257.
- Bastin, G. (1980). *As técnicas sociométricas*. Lisboa: Moraes Editores.
- Batsche, G. & Knoff, H. (1994). Bullies and their victims: understanding a pervasive problem in the schools. *School Psychology Review*, 23 (2), 165-174.
- Beane, A. (2000). *The bully-free classroom. (Effective strategies and activities to stop bullying before it starts)*. Consultado em 17 de Maio de 2002 através de http://www.findarticles.com/cf_0/m0STR/2_110/65103735/print.jhtml
- Berdondini, L. & Smith, P. (1996). Cohesion and power in the families of children involved in bully/victim problems at school: An Italian replication. *Journal of Family Therapy*, 18 (1), 99-102.
- Berenson, A., Wiemann, C. & McCombs, S. (2001). Exposure to violence and associated health-risk behaviors among adolescent girls. *Archives of Pediatrics & Adolescent Medicine*, 155 (11), 1238-1242.
- Bernstein, J. & Watson, M. (1997). Children who are targets of bullying: A victim pattern. *Journal of Interpersonal Violence*, 12 (4), 483-498.
- Berthold, K. & Hoover, J. (2000). Correlates of bullying and victimization among intermediate students in the Midwestern U.S.A. *School Psychology International*, 21 (1), 65-78.
- Besag, V. (1989). *Bullies and victims in schools*. Philadelphia: Open University Press.
- Bijttebier, P. & Vertommen, H. (1998). Coping with peer arguments in school-age children with bully/victim problems. *British Journal of Educational Psychology*, 68 (3), 387-394.
- Bjorkqvist, K. (1994). Sex differences in physical, verbal, and indirect aggression: A review of recent research. *Sex Roles*, 30 (314), 177-188.
- Bjorkqvist, K. (2001). Social defeat as a stressor in humans. *Physiology and Behavior*, 73 (3), 435-442.
- Bjorkqvist, K., Lagerspetz, K. & Kaukiainen, A. (1992). Do girls manipulate and boys fight? Developmental trends in regard to direct and indirect aggression. *Aggressive Behavior*, 18, 117-127.

- Bjorkqvist, K., Lagerspetz, K. & Osterman, K. (1992). *The direct and indirect aggression scales*. Filand: Abo Akademi University; Department of Social Scienses.
- Boivin, M., Hymel, S. & Bukowski, W. (1995). The roles of social withdrawal, peer rejection, and victimization by peers in predicting loneliness and depressed mood in childhood. *Development and Psychopathology*, 7 (4), 765-785.
- Bonafé-Schmitt, J. (2000). La médiation: un processus éducatif?. *Panoramiques*, 44, 181-184.
- Bonafé-Schmitt, J. (2001). La médiation scolaire: l'apprentissage d'un rituel de gestion des conflits. In M. L. Martinez & J. Seknadje-Askénazi, *Violence et éducation* (pp. 340-351). Paris : L'Harmattan.
- Bond, L., Carlin, J., Thomas, L., Rubin, K. & Patton, G. (2001). Does bullying cause emotional problems? A prospective study of young teenagers. *British Medical Journal*, 323, 480-484.
- Bonds, M. (2000). *Bully-proofing your middle school*. Consultado em 27 de Agosto de 2003 através de <http://www.naesp.org/comm/mmosp00.htm>
- Borg, M. (1998). The emotional reactions of school bullies and their victims. *Educational Psychology*, 18 (4), 433-444.
- Borg, M. (1999). The extent and nature of bullying among primary and secondary schoolchildren. *Educational Research*, 41 (2), 137-153.
- Bosworth, K., Espelage, D. & Simon, T. (1999). Factors associated with bullying behavior in middle school students. *Journal of Early Adolescence*, 19 (3), 341-362.
- Boulton, M. (1993). Proximate causes of aggressive fighting in middle school children. *British Journal of Educational Psychology*, 63 (2), 231-244.
- Boulton, M. (1995). Playground behaviour and peer interaction patterns of primary school boys classified as bullies, victims and not involved. *British Journal of Educational Psychology*, 65 (2), 165-177.
- Boulton, M. (1996 a). Bullying in mixed sex groups of children. *Educational Psychology*, 16 (4), 439-443.
- Boulton, M. (1996 b). Lunchtime supervisors' attitudes towards playful fighting, and ability to differentiate between playful and aggressive fighting : An intervention study. *British Journal of Developmental Psychology*, 66 (3), 367-381.

- Boulton, M. (1997). Teachers' views on bullying: definitions, attitudes and ability to cope. *British Journal of Educational Psychology*, 67 (2), 223-233.
- Boulton, M. (1999). Concurrent and longitudinal relations between children's playground behavior and social preference, victimization, and bullying. *Child Development*, 70 (4), 944-954.
- Boulton, M. & Underwood, K. (1992). Bully/victim problems among middle school children. *British Journal of Educational Psychology*, 62 (1), 73-87.
- Boulton, M. & Smith, P. (1994). Bully/victim problems in middle-school children: Stability, self-perceived competence, peer perceptions and peer acceptance. *British Journal of Developmental Psychology*, 12 (3), 315-329.
- Boulton, M. & Flemington, I. (1996). The effects of a short video intervention on secondary school pupil's involvement in definitions of and attitudes towards bullying. *School Psychology International*, 17 (4), 331-345.
- Boulton, M., Bucci, E. & Hawker, D. (1999 a). Swedish and english secondary school pupils' attitudes towards and conceptions of bullying: concurrent links with bully/victim involvement. *Scandinavian Journal of Psychology*, 40 (4), 277-284.
- Boulton, M., Trueman, M., Chau, C., Whitehand, C. & Amatya, K. (1999 b). Concurrent and longitudinal links between friendship and peer victimization: Implications for befriending interventions. *Journal of Adolescence*, 22 (4), 461-466.
- Boumard, P. (2000). Un objet social non identifié. *Panoramiques*, 44, 10-14.
- Bouvier, P. (1999). *École en santé, école sans violence*. Consultado em 16 de Setembro de 2002 através de <http://www.reseau-respect.ch/esv.htm>
- Bracher, M. (2000). Adolescent violence and identity vulnerability. *Journal for the Psychoanalysis of Culture and Society*, 5 (2), 189-211.
- Branwhite, T. (1994). Bullying and student distress: beneath the tip of the iceberg. *Educational Psychology*, 14 (1), 59-71.
- Brodeur, J. (2002). La brimade. *Bulletin de la Fédération des Syndicats de l'enseignement*, 62, 8.
- Bulach, C., Fulbright, J. P. & Williams, R. (2003). Bullying behavior: What is the potencial for violence at your school?. *Journal of Instructional Psychology*, 30 (2), 156-164.
- Byrne, B. (1994 a). *Coping with bullying in schools*. London: Cassell.

- Byrne, B. (1994 b). Bullies and victims in a school setting with reference to some Dublin Schools. *Irish Journal of Psychology*, 15 (4), 574-586.
- Carney, A. & Merrell, K. (2001). Bullying in schools: perspectives on understanding and preventing an international problem. *School Psychology International*, 22 (3), 364-382.
- Carney, J. (1997). Characteristics of peer abuse and suicidal behavior during adolescence: An assessment of adolescent perceptions. *Dissertation Abstracts International Section A: Humanities and Social Sciences* (Vol 58, 5-A), 1598.
- Carney, J. (2000). Bullied to death: Perceptions of peer abuse and suicidal behaviour during adolescence. *School Psychology International*, 21 (2), 213-223.
- Carvalho, A. (1995). Violência: A família ausente, o jogo esquecido. *O Professor*, 47, III Série, 44-48.
- Carvalhosa, S. & Matos, M. (2004, Set.). *Bullying entre pares: os comportamentos de provocação nas escolas portuguesas*. Comunicação apresentada no 2º Congresso Hispano-Português de Psicologia. Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Lisboa, Portugal.
- Carvalhosa, S., Lima, L. & Matos, M. (2001). Bullying – A provocação/vitimização entre pares no contexto escolar português. *Análise Psicológica*, 4 (XIX), 523-537.
- Casanova, R. (2000). *Questions d'école: prévenir et agir contre la violence dans la classe*. Paris: Hatier.
- Coelho, J. (2005). *Estatística para psicologia organizacional com utilização do SPSS*. Lisboa: Instituto Superior de psicologia Aplicada.
- Champion, K. (1998). Bullying in middle school: Exploring the individual and interpersonal characteristics of the victim. *Dissertation Abstracts International Section B: The Sciences and Engineering* (Vol 59, 3-B), 1362.
- Champion, K., Vernberg, E. & Shipman, K. (2003). Nonbullying victims of bullies: Aggression, social skills, and friendship characteristics. *Applied Developmental Psychology*, 24, 535-551.
- Charlot, B. (2001). Violences à l'école: état des recherches en France... et quelques questions dans une perspective girardienne. In M. L. Martinez & J. Seknadjé-Askénazi, *Violence et éducation* (pp. 22-35). Paris : L'Harmattan.
- Chen, S. & Yue, G. (2002). A survey of bully behavior in the school campus. *Psychological Science (China)*, 25 (3), 355-356

- Chesson, R. (1999). Bullying: the need for an interagency response. *British Medical Journal*, 319, 330-331.
- Cirillo, K., Pruitt, B., Colwell, B., Kingery, P., Hurley, R. & Ballard, D. (1998). School violence: Prevalence and intervention strategies for at-risk adolescents. *Adolescence*, 33 (130), 319-330.
- Classificação Nacional das Profissões* (2001). (2ª ed.) Lisboa: Instituto do Emprego e Formação Profissional
- Clemence, A. (2001). *Violence à l'école: la peur du désordre*. Consultado em 16 de Setembro de 2002 através de http://www.lecourrier.ch/Selection/sel2001_472.htm
- Clerc, F. (1999). Repères pour agir à court et à plus long terme. *Les Cahiers Pédagogiques*, 375, 43-44.
- Coie, J., Dodge, K. & Coppotelli, H. (1982). Dimensions and types of social status: a cross-aged perspective. *Developmental Psychology*, 18 (4), 557-570.
- Coie, J., Dodge, K., Terry, R. & Wright, V. (1991). The role of aggression in peer relations: An analysis of aggression episodes in boys' play groups. *Child Development*, 62 (4), 812-826.
- Colvin, G., Tobin, T., Beard, K., Hagan, S. & Sprague, J. (1998). The school bully: Assessing the problem, developing interventions, and future research directions. *Journal of Behavioral Education*, 8 (3), 293-319.
- Committee for Children (2002). *Steps to respect*. Consultado em 15 de Setembro de 2002 através de <http://www.cfchildren.org/stres.shtml>
- Connolly, I. & O'Moore, M. (2003). Personality and family relations of children who bully. *Personality and Individual Differences*, 35, 559-567.
- Connolly, J., Pepler, D., Craig, W. & Taradash, A. (2000). Dating experiences of bullies in early adolescence. *Child Maltreatment*, 5 (4), 299-310.
- Correia, J. & Matos, M. (2003). Disciplina e violência: algumas reflexões introdutórias. In J. M. Correia & M. Matos (Orgs.), *Violência e violências da e na escola* (pp. 25-29). Lisboa: Edições Afrontamento/C.I.I.E.
- Cowie, H. & Olafsson, R. (2000). The role of peer support in helping the victims of bullying in a school with high levels of aggression. *School Psychology International*, 21 (1), 79-95.

- Craig, W. (1998). The relationship among bullying, victimization, depression, anxiety, and aggression in elementary school children. *Personality and Individual Differences*, 24 (1), 123-130.
- Craig, W. & Pepler, D. (1995). Peer processes in bullying and victimization: an observational study. *Exceptionality Education Canada*, 5 (3 & 4), 81-95
- Craig, W. & Pepler, D. (1997). Observations of bullying and victimization in the school yard. *Canadian Journal of School Psychology*, 13 (2), 41-59.
- Craig, W. & Pepler, D. (2000). Observations of bullying and victimization in the school yard. In W. Craig (Ed.), *Childhood social development* (pp. 116-136). Oxford: Blakwell Publishers.
- Craig, W. & Pepler, D. (2003). Identifying and targeting risk for involvement in bullying and victimization. *The Canadian Journal of Psychiatry*, 48 (9), 577-582.
- Craig, W., Peters, R. & Konarski, R. (1998). *Bullying and victimization among canadian school children. Workshop paper for: "Investing in children: A national research conference"*. Consultado em 14 de Setembro de 2002 através de <http://www.google.com/search?q=cache:mZCKb51AJ8C:www.hrdc-drhc.gc.ca/sp-ps/arb-dgra/nlscyl-elnej/w-98-28es-e.pdf-+hemisphere+publishing+olweus+aggression+schools&hl=pt&ie=UTF-8>
- Craig, W., Pepler, D. & Atlas, R. (2000). Observations of bullying in the playground and in the classroom. *School Psychology International*, 21 (1), 22-36.
- Cranham, J. & Carroll, A. (2003). Dynamics within the bully/victim paradigm: a qualitative analysis. *Educational Psychology in Practice*, 19 (2), 113-132.
- Crawford, N. (2002). New ways to stop bullying. *Monitor on Psychology*, 33 (9), 64-66.
- Crespi, T. (1996). Violent children and adolescents: Facing the treatment crisis in child and family interaction. *Family Therapy*, 23 (1), 43-50.
- Crick, N. (1995). Relational aggression: the role of intent attributions, feelings of distress, and provocation type. *Development and Psychopathology*, 7, 313-322.
- Crick, N. (1996). The role of overt aggression, relational aggression, and prosocial behavior in the prediction of children's future social adjustment. *Child Development*, 67 (5), 2317-2327.
- Crick, N. & Bigbee, M. (1998). Relational and overt forms of peer victimization: a multiinformant approach. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 66 (2), 337-347.

- Crick, N. & Grotpeter, J. (1995). Relational aggression, gender, and social-psychological adjustment. *Child Development*, 66 (3), 710-722.
- Crick, N. & Grotpeter, J. (1996). Children's treatment by peers: victims of relational and overt aggression. *Development and Psychopathology*, 8, 367-380.
- Crick, N., Bigbee, M. & Howes, C. (1996). Gender differences in children's normative beliefs about aggression: How do I hurt thee? Let me count the ways. *Child Development*, 67, 1003-1014.
- Crick, N., Casas, J. & Ku, H. (1999). Relational and physical forms of peer victimization in preschool. *Developmental Psychology*, 35 (2), 376-385.
- Crothers, L. & Levinson, E. (2004). Assessment of bullying: A review of methods and instruments. *Journal of Counseling & Development*, 82, 496-503.
- Cullingford, C. & Morrison, J. (1995). Bullying as a formative influence: the relationship between the experience of school and criminality. *British Educational Research Journal*, 21 (5), 547-560.
- Curcio, J. & First, P. (1993). *Violence in the schools. How to proactively prevent and defuse it*. Newbury Park: Corwin Press.
- Currie, C., Hurrelmann, K., Settertobulte, W., Smith, R. & Todd, J. (Eds.) (2000). *Health and health behaviour among young people*. H.E.P.C.A. series: World Health Organization
- Curtner-Smith, M. (2000). Mechanisms by which family processes contribute to school-age boys' bullying. *Child Study Journal*, 30 (3), 169-186.
- Dawkins, J. (1995). Bullying in schools: doctors' responsibilities. *British Medical Journal*, 310, 274-275.
- Dawkins, J. (1996). Bullying, physical disability and pediatric patient. *Developmental Medicine and Child Neurology*, 38 (7), 603-612.
- Debarbieux, E. (1990). *La violence dans la classe*. Paris: ESF.
- Debarbieux, E. (1996). *La violence en milieu scolaire*. Paris: ESF.
- DeBorg, K. (2002). *Bullies*. Consultado em 20 de Julho de 2005 através de <http://www.google.com/search?q=cache:dZhZsIIUsusJ:www.ces.ncsu.edu/depts/fcs/human/guide/bullies.pdf+bullying+school+pdf+article+-workplace+-gay&hl=pt-PT>
- Defrance, B. (1988). *La violence à l'école*. Paris: Syros Alternatives.

- Defrance, B. (1990). Pour ne pas arriver trop tard... *Les Cahiers Pedagogiques*, 287, 30-33.
- Diaz, B. & Liatard-Dulac, B. (1998). *Contre violence et mal-être, la médiation par les élèves*. Paris: Nathan.
- Dill, E., Vernberg, E., Fonagy, P., Twemlow, S. & Gamm, B. (2004). Negative affect in victimized children: the roles of social withdrawal, peer rejection, and attitudes toward bullying. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 33 (2), 159-173.
- Direcção-Geral da Administração Educativa (2002). *Lista de Códigos. Escolas básicas dos 2º e 3º ciclos e escolas secundárias*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Dishion, T., Andrews, D. & Crosby, L. (1995). Antisocial boys and their friends in early adolescence: relationship characteristics, quality, and interactional process. *Child Development*, 66 (1), 139-151.
- Dodge, K. (1983). Behavioral antecedents of peer social status. *Child Development*, 54 (6), 1386-1399.
- Dodge, K. & Coie, J (1987). Social-information-processing factors in reactive and proactive aggression in children's peer groups. *Journal of Personality and Social Psychology*, 53, 1146-1158.
- Dodge, K., Pettit, G. & Bates, J. (1994 a). Effects of physical maltreatment on the development of peer relations. *Development and Psychopathology*, 6 (1), 43-55.
- Dodge, K., Pettit, G. & Bates, J. (1994 b). Socialization mediators of the relation between socioeconomic status and child conduct problems. *Child Development*, 65 (2), 649-665.
- Dodge, K., Coie, J., Pettit, G. & Price, J. (1990). Peer status and aggression in boys' groups: developmental and contextual analyses. *Child Development*, 61 (5), 1289-1309.
- Dodge, K., Pettit, G., Bates, J. & Valente, E. (1995). Social information processing patterns partially mediate the effects of early physical abuse on later conduct problems. *Journal of Abnormal Psychology*, 104, 632-643.
- Dubet, F. (1998). Les figures de la violence à l'école. *Revue Française de Pédagogie*, 123, 35-45.
- Dubet, M. (s.d.). *Introduction à la problématique de la violence*. Consultado em 16 de Setembro de 2002 através de <http://perso.respublica.fr/b105/lectures/dubet/violence.htm>

- Duck, R. (2005, Jul.). *Bully/Victim relationship and school violence: an examination of the potencial for revenge among adolescents*. Comunicação apresentada no 27th International School Psychology Colloquium. Atenas, Grécia.
- Due, E., Holstein, B. & Jorgensen, P. (1999). Bullying as health hazard among school children. *Ugeskr Laeger*, 161 (15), 2201-2206.
- Duncan, R. (1999 a). Peer and sibling aggression: An investigation of intra and extra-familial bullying. *Journal of Interpersonal Violence*, 14 (8), 871-886.
- Duncan, R. (1999 b). Maltreatment by parents and peers: The relationship between child abuse, bully victimization, and psychological distress. *Child Maltreatment*, 4 (1), 45-55.
- Eccles, J. (1993). School and family effects on the ontogeny of children's interests, self-perceptions, and activity choices. In J. E. Jacobs (Ed.), *Developmental perspectives on motivation* (Vol. 40, pp. 145-201). Lincoln: University of Nebraska Press.
- Egan, S. & Perry, D. (1998). Does low self-regard invite victimization?. *Developmental Psychology*, 34 (2), 299-309.
- Eisenberg, M. & Aalsma, M. (2005). Bullying and peer victimization: position paper of the Society for Adolescent Medicine. *Journal of Adolescent Health*, 36, 88-91
- Ekblad, S. & Olweus, D. (1986). Aplicability of aggression inventory in a sample of chinese primary school children. *Aggressive Behavior*, 12, 315-325.
- Elinoff, M., Chafouleas, S. & Sassu, K. (2004). Bullying: considerations for defining and intervening in school settings. *Psychology in the Schools*, 41 (8), 887-897.
- Endresen, I. & Olweus, D. (2001). Self-reported empathy in Norwegian adolescents: Sex differences, age, trends, and relationship to bullying. In A. C. Bohart & D. J. Stipek (Eds.), *Constructive and Destructive Behavior: Implications for family, school, & society* (pp.147-165). Washington: American Psychological Association.
- Engert, P. (2002). Self-perceptions of bullies, victims, and other participants in bullying and victimization interactions of middle school students. *Dissertation Abstracts International Section B: The Sciences and Engineering* (Vol. 63, 3-B), 1560.
- Ericson, N. (2001). *Adressing the problem of juvenile bullying*. Washington: U.S. Department of Justice.
- Eslea, M. & Rees, J. (2001). At what age are children most likely to be bullied at school?. *Aggressive Behavior*, 27, 419-429.

- Eslea, M. & Smith, P. (1998). Long-term effectiveness of anti-bullying work in primary schools. *Educational Research*, 40 (2), 203-218.
- Eslea, M., Menesini, E., Morita, Y., O'Moore, M., Mora-Merchán, J., Pereira, B. & Smith, P. (2003). Friendship and loneliness among bullies and victims: data from seven countries. *Aggressive Behavior*, 30, 71-83.
- Espelage, D. & Holt, M. (2001). Bullying and victimization during early adolescence: peer influences and psychosocial correlates. In M. Loring & R. Geffner (Eds.), *Bullying behavior: Current issues, research, and interventions* (pp. 123-142). Binghamton: The Haworth Press.
- Espelage, D. & Swearer, S. (2003). Research on school bullying and victimization: what have we learned and where do we go from here?. *School Psychology Review*, 32, 365-383.
- Espelage, D., Bosworth, K. & Simon, T. (2000). Examining the social context of bullying behaviors in early adolescence. *Journal of Counseling and Development*, 78 (3), 326-333.
- Espelage, D., Bosworth, K. & Simon, T. (2001). Short-term stability and prospective correlates of bullying in middle school students: An examination of potencial demographic, psychosocial, and environmental influences. *Violence and Victims*, 16 (4), 411-426.
- Estrela, A. (1994). *Teoria e prática de observação de classes. Uma estratégia de formação de professores*. Porto: Porto Editora.
- Favre, D. (2000). La violence n'est peut-être pas une fatalité. *Panoramiques*, 44, 176-180.
- Fekkes, M., Pijpers, F. & Verloove-Vanhorick, S. (2004). Bullying behavior and associations with psychosomatic complaints and depression in victims. *The Journal of Pediatrics*, 144 (1), 17-22.
- Felix, E. (2004). Cross-sex peer victimization : An examination of process and its relationship to psychosocial adjustment. *Dissertation Abstracts International Section B: The Sciences and Engineering* (Vol. 64, 8-B), 4034.
- Finkelhor, D., Ormrod, R., Turner, H. & Hamby, S. (2005). The victimization of children and youth: a comprehensive, national survey. *Child Maltreatment*, 10 (1), 5-25.
- Fishman, G., Mesch, G. & Eisikovits, Z. (s.d.). *Variables affecting adolescent victimization: findings from a national youth survey*. Consultado em 20 de Julho de 2005 através de

<http://www.google.com/search?q=cache:pbBNhFxlCt4J:hevra.haifa.ac.il/~minerva/publications/5.doc+finkelhor+bullying&hl=pt-PT>

- Fischer, G. (2003). *Psychologie des violences sociales*. Paris: Dunod.
- Fischer, G. & Tarquinio, C. (2006). *Les concepts fondamentaux de la psychologie de la santé*. Paris : Dunod.
- Floro, M. (1996). *Questions de violence à l'école*. Ramonville Saint-Agne: Erès.
- Fonseca, A. & Lopes, M. (1984). Vítimas e agressores. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, XVIII, 303-311.
- Fonseca, A., Lopes, M. & Formosinho, M. (1984). Diferenças sexuais e agressão infantil. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, XVIII, 233-344.
- Fonseca, A., Simões, A., Rebelo, J., Ferreira, J. & Cardoso, F. (1994). Um inventário de competências sociais e de problemas do comportamento em crianças e adolescentes – o Child Behaviour Checklist de Achenbach (CBCL). *Psychologica*, 12, 55-78.
- Fontaine, R. & Réveillère, C. (2004). Le bullying (ou victimisation) en milieu scolaire: description, retentissements vulnérabilisants et psychopathologiques. *Annales Médico Psychologiques*, 162, 588-594.
- Forero, R., McLellan, L., Rissel, C. & Bauman, A. (1999). Bullying behavior and psychosocial health among school students in New South Wales, Australia: cross sectional survey. *British Medical Journal*, 319, 344-348.
- Formosinho, M. & Simões, M. (2001). O bullying na escola: Prevalência, contextos e efeitos. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 35 (2), 65-82.
- Fortin, M. F. (2000). *O processo de investigação, da concepção à realização* (2ªed.). Loures: Lusociência.
- French, D. (1988). Heterogeneity of peer-rejected boys: aggressive and nonaggressive subtypes. *Child Development*, 59 (4), 976-985.
- Fried, S. (1997). Bullies & victims: children abusing children. *American Journal of Dance Therapy*, 19 (2), 127-133.
- Fryxell, D. & Smith, D. (2000). Personal, social, and family characteristics of angry students. *Professional School Counseling*, 4 (2), 86-94.
- Furlong, M., Casas, J., Corral, C., Chung, A. & Bates, M. (1997). Drugs and school violence. *Education and Treatment of Children*, 20 (3), 263-280.

- Gale Encyclopedia of Childhood and Adolescence (1998). *Bullies*. Consultado em 17 de Maio de 2002 através de http://www.findarticles.com/cf_0/g2602/0001/2602000112/print.jhtml
- Galloway, D., Ball, T., Blomfield, D. & Seyd, R. (1982). *Schools and disruptive pupils*. London: Longman.
- Genta, M., Menesini, E., Fonzi, A., Costabile, A. & Smith, P. (1996). Bullies and victims in schools in central and southern Italy. *European Journal of Psychology of Education*, 11 (1), 97-110.
- George, T. & Hartmann, D. (1996). Friendship networks of unpopular, average, and popular children. *Child Development*, 67 (5), 2301-2316.
- Glover, D., Gough, G., Johnson, M. & Cartwright, N. (2000). Bullying in 25 secondary schools: incidence, impact and intervention. *Educational Research*, 42 (2), 141-156.
- Glover, S., Burns, J., Butler, H. & Patton, G. (1998). Social Environments and the emotional wellbeing of young people. *Family Matters*, 49. Consultado em 26 de Maio de 2002 através de http://www.google.com/search?q=cache:mASPgeLmhZUC:www.aifs.org.au/institute/pubs/fm/fm49sg.pdf-+adolescents+%2B+introduction+%2B+article+%2B+bullying+---+homosexual&hl=pt&lr=lang_en
- Gofin, R., Palti, H. & Mandel, M. (2000). Fighting among Jerusalem adolescents: Personal and school-related factors. *Journal of Adolescent Health*, 27 (3), 218-223.
- Greene, M. (2000). Bullying and harassment in schools. In R. S. Moser & C. E. Franz (Eds.), *Shocking violence: youth perpetrators and victims – A multidisciplinary perspective* (pp. 72-101). Springfield: Charles C. Thomas.
- Greene, M. (2003). Counseling and climate change as treatment modalities for bullying in school. *International Journal for the Advancement of Counseling*, 25 (4), 293-302.
- Griffin, R. & Gross, A. (2004). Childhood bullying: current empirical findings and future directions for research. *Aggression and Violent Behavior*, 9, 379-400.
- Grotspeter, J. & Crick, N. (1996). Relational aggression, overt aggression, and friendship. *Child Development*, 67 (5), 2328-2338.
- Hamilton, P. & Mauro, K. (2003). La prévention de l'intimidation en contexte. *Pédagogique*, 129, 5-8.

- Hanish, L. & Guerra, N. (2000). Children who get victimized at school: What is known? What can be done?. *Professional School Counseling*, 4 (2), 113-119.
- Harter, S. (1983). Developmental perspectives on the self-system. In P. H. Mussen (Ed.), *Handbook of child psychology* (Vol. IV, pp. 275-369). New York: John Wiley & Sons.
- Harter, S. (1993 a). Causes and consequences of low self-esteem in children and adolescents. In R. F. Baumeister (Ed.), *Self-Esteem. The puzzle of low self-regard* (pp. 87-113). New York: Plenum Press.
- Harter, S. (1993 b). Visions of self: beyond the me in the mirror. In J. E. Jacobs (Ed.), *Developmental perspectives on motivation* (Vol. 40, pp. 99-142). Lincoln: University of Nebraska Press.
- Harter, S. (1999). *The construction of the self. A developmental perspective*. New York: Guildford Press.
- Haugaard, J. & Feerick, M. (1996). The influence of child abuse and family violence on violence in the schools. In A. Hoffman (Ed.), *Schools, violence, and society* (pp: 79-97). Westport: Praeger Publishers/Greenwood Publishing Group.
- Haynie, D., Nansel, T., Eitel, P., Crump, A., Saylor, K., Yu, K. & Simons-Morton, B. (2001). Bullies, victims, and bully/victims: Distinct groups of at-risk youth. *Journal of Early Adolescence*, 21 (1), 29-49.
- Henderson, N., Hymel, S., Bonanno, R. & Davidson, K. (2002). Bullying as a normal part of school life: early adolescents' perspectives on bullying & peer harassment. *Poster Presented at the Safe Schools Safe Communities Conference, Vancouver*. Consultado em 14 de Setembro de 2002 através de <http://www.google.com/search?q=cache:sEq2DvlxBUMC:www.healthcareresearch.ca/pdf/Hymel-Paper2.PDF+hemisphere+publishing+olweus+aggression+schools&hl=pt&ie=UTF-8>
- Hersh, A. (2002). Peer victimization and adjustment. *Dissertation Abstracts International Section A: Humanities and Social Sciences* (Vol. 63, 6-A), 2129.
- Hill, S. (1998). School-related violence: A secondary analysis of the youth risk behavior survey data. *Dissertation Abstracts International Section A: Humanities and Social Sciences* (Vol. 58, 9-A), 3434.
- Hodges, E. & Perry, D. (1999). Personal and interpersonal antecedents and consequences of victimization by peers. *Journal of Personality and Social Psychology*, 76 (4), 677-685.

- Hodges, E., Malone, M. & Perry, D. (1997). Individual risk and social risk as interacting determinants of victimization in the peer group. *Developmental Psychology*, 33 (6), 1032-1039.
- Hodges, E., Boivin, M., Vitaro, F. & Bukowski, W. (1999). The power of friendship: protection against an escalating cycle of peer victimization. *Developmental Psychology*, 35 (1), 94-101.
- Holmes, S. & Brandenburg-Ayres, S. (1998). Bullying behavior in school: A predictor of later gang involvement. *Journal of Gang Research*, 5 (2), 1-6.
- Honma, T. (2003). Cessation of bullying and intervention with bullies: Junior high school students. *Japanese Journal of Educational Psychology*, 51 (4), 390-400.
- Hoover, J. & Hazler, R. (1991). Bullies and victims. *Elementary School Guidance & Counseling*, 25 (3), 212-219.
- Hoover, J. & Oliver, R. (1996). *The bullying prevention handbook: a guide for principals, teachers and counsellors*. Bloomington, Indiana: USA: National Educational Service.
- Hoover, J., Oliver, R. & Hazler, R. (1992). Bullying: perceptions of adolescent victims in the midwestern U.S.A.. *School Psychology International*, 13 (1), 5-16.
- Hoover, J., Oliver, R. & Thomson, K. (1993). Perceived victimization by school bullies: new research and future direction. *Journal of Humanistic Education and Development*, 32, 76-84.
- Horenstein, J. (2000). Les personnels victimes de la violence. *Panoramiques*, 44, 48-54.
- Horne, A. & Socherman, R (1996). Profile of a bully: who would do such a thing?. *Educational Horizons*, 74, 77-83.
- Houbre, B., Fischer, G. & Tarquinio, C. (2003). Les violences scolaires. In G. Fischer, *Psychologie des violences sociales* (pp. 77-105). Paris: Dunod.
- Hunter, S. & Boyle, J. (2004). Appraisal and coping strategy use in victims of school bullying. *British Journal of Educational Psychology*, 74, 83-107.
- Hunter, S., Boyle, J. & Warden, D. (2004). Help seeking amongst child and adolescent victims of peer-aggression and bullying: The influence of school-stage, gender, victimisation, appraisal, and emotion. *British Journal of Educational Psychology*, 74, 375-390.

- Hymel, S., Bowker, A. & Woody, E. (1993). Aggressive versus withdrawn unpopular children: variations in peer and self-perceptions in multiple domains. *Child Development*, 64 (3), 879-896.
- Iram, Y. (1997). School violence in Israel. In T. Ohsako (Ed.), *Violence at school: Global issues and interventions* (pp. 72-84). Paris: U.N.E.S.C.O..
- Ireland, J. (2002). Official records of bullying incidents among young offenders: what can they tell us and how useful are they?. *Journal of Adolescence*, 25, 669-679.
- Ireland, J. & Archer, J. (2004). Association between measures of aggression and bullying among juvenile and young offenders. *Aggressive Behavior*, 30 (1), 29-42.
- Jaeger, E. (2003). A comparison of student-reported incidents and teachers' perceptions of bullying behaviors at the middle school level. *Dissertation Abstracts International Section A: Humanities and Social Sciences* (Vol. 63, 8-A), 2791.
- Janssen, I., Craig, W., Boyce, W. & Pickett, W. (2004). Associations between overweight and obesity with bullying behaviors on school-aged children. *Pediatrics*, 113 (5), 1187-1194.
- Jeffrey, L. (2004). Bullying bystanders. *Prevention Researcher*, 11 (3), 7-8.
- Jeffrey, L., Miller, D. & Linn, M. (2001). Middle school bullying as a context for the development of passive observers to the victimization of others. In M. Loring & R. Geffner (Eds.), *Bullying behavior: Current issues, research, and interventions* (pp. 143-156). Binghamton: The Haworth Press.
- Joyeux, Y. (1999). Comment sortir du cercle de la violence?. *Les Cahiers Pédagogiques*, 375, 26-27.
- Kaltiala-Heino, R., Rimpelä, M., Marttunen, M. & Rantanen, P. (1999). Bullying, depression, and suicidal ideation in Finnish adolescents: school survey. *British Medical Journal*, 319, 348-351.
- Kaltiala-Heino, R., Rimpelä, M., Rantanen, P. & Rimpelä, A. (2000). Bullying at school – an indicator of adolescents at risk for mental disorders. *Journal of Adolescence*, 23 (6), 661-674.
- Karatzias, A., Power, K. & Swanson, V. (2002). Bullying and victimisation in Scottish secondary schools: Same or separate entities?. *Aggressive Behavior*, 28 (1), 45-61.

- Karin-Natvig, G., Albrektsen, G. & Qvarnstrom, U. (2001). Psychosomatic symptoms among victims of school bullying. *Journal of Health Psychology*, 6 (4), 365-377.
- Khosropour, S. & Walsh, J. (April, 2001). That's not teasing-that's bullying: A study of fifth graders' conceptualization of bullying and teasing. *Paper presented at the annual conference of the American Educational Research Association*, Seattle, Washington. Consultado em 26 de Maio de 2002 através de <http://ericass.uncg.edu>
- Klewin, G., Tillmann, K.-J. & Weingart, G. (2001). Violence in schools. In J. Hagan (Ed.) *Handbook of research on violence*. Westview Press. Consultado em 15 de Setembro de 2002 através de <http://www.google.com/search?q=cache:WhsAEsbOFBgC:wwwedu.oulu.fi/home2/vsunnari/violence/materials/Klewin3.doc+hemisphere+publishing+olweus+aggression+schools&hl=pt&ie=UTF-8>
- Klicpera, C. & Klicpera, B. (1996). The status of aggressive children and victims of aggression in school. *Prax Kinderpsychol Kinderpsychiatr*, 45 (1), 2-9.
- Kochenderfer-Ladd, B. (2004). Peer victimization: The role of emotions in adaptive and maladaptive coping. *Social Development*, 13 (3), 329-349.
- Kochenderfer, B. & Ladd, G. (1996). Peer victimization: Cause or consequence of school maladjustment?. *Child Development*, 67 (4), 1305-1317.
- Kochenderfer, B. & Ladd, G. (1997). Victimized children's responses to peers' aggression: behaviors associated with reduced versus continued victimization. *Development and Psychopathology*, 9 (1), 59-73.
- Kõiv, K. (2000). School bullying. In D. Kutsar (Ed.), *Lapsed eestis-children in estonia*. Consultado em 26 de Maio de 2002 através de <http://www.undp.ee/child/en/2.2.2.html>
- Kokkinos, C. & Panayiotou, G. (2004). Predicting bullying and victimization among early adolescents: associations with disruptive behavior disorders. *Aggressive Behavior*, 30, 520-533.
- Kristensen, S. & Smith, P. (2003). The use of coping strategies by Danish children classed as bullies, victims, bully/victims, and not involved, in response to different (hypothetical) types of bullying. *Scandinavian Journal of Psychology*, 44, 479-488.
- Kumpulainen, K. & Räsänen, E. (2000). Children involved in bullying at elementary school age: their psychiatric symptoms and deviance in adolescence. An epidemiological sample. *Child Abuse & Neglect*, 24 (12), 1567-1577.

- Kumpulainen, K., Räsänen, E. & Henttonen, I. (1999). Children involved in bullying: Psychological disturbance and the persistence of the involvement. *Child Abuse & Neglect*, 23 (12), 1253-1262.
- Kumpulainen, K., Raesaenen, E. & Puura, K. (2001). Psychiatric disorders and the use of mental health services among children involved in bullying. *Aggressive Behavior*, 27 (2), 102-110.
- Kumpulainen, K., Raesaenen, E., Henttonen, I., Almqvist, F., Kresanov, K., Linna, S., Moilanen, I., Piha, J., Puura, K. & Tamminen, T. (1998). Bullying and psychiatric symptoms among elementary school-age children. *Child Abuse & Neglect*, 22 (7), 705-717.
- Kupersmidt, J. & Coie, J. (1990). Preadolescent peer status, aggression, and school adjustment as predictors of externalizing problems in adolescence. *Child Development*, 61 (5), 1350-1362.
- Kyrgiopoulos, J. (2005, Jul.). *Bullying in Greek schools*. Comunicação apresentada no 27th International School Psychology Colloquium. Atenas, Grécia.
- Ladd, G. (1990). Having friends, keeping friends, making friends and being liked by peers in the classroom: predictors of children's early school adjustment. *Child Development*, 61, 1081-1100.
- Ladd, G. & Profilet, S. (1996). The child behavior scale: A teacher-report measure of young children's aggressive, withdrawn, and prosocial behaviors. *Developmental Psychology*, 32 (6), 1008-1024.
- Ladd, G., Kochenderfer, B. & Coleman, C. (1997). Classroom peer acceptance, friendship, and victimization: Distinct relational systems that contribute uniquely to children's school adjustment?. *Child Development*, 68 (6), 1181-1197.
- Lamberg, L. (1998). Preventing school violence: No easy answers. *JAMA- Journal of the American Medical Association*, 280 (5).
- Land, D. (2001). Teasing, bullying, and sexual harassment among adolescents. *Dissertation Abstracts International Section B: The Sciences and Engineering* (Vol. 61, 9-B), 5029.
- Lane, D. (1989). Violent histories: Bullying and criminality. In D. Tattum & D. Lane (Eds.), *Bullying in schools* (pp.94-104). Stoke-on-Trent: Trentham Books.
- Laufer, A. & Harel, Y. (2003). Correlation between school perception and pupil involvement in bullying, physical fights and weapon carrying. *Megamot*, 42 (3), 437-459.

- Le Nestour, A. & Patouillot, I. (2000). Prévenir la violence intrafamiliale. *Enfances & Psy*, 11, 28-37.
- Leckie, B. (1997). *Girls, bullying behaviours and peer relationships: the double edged sword of exclusion and rejection*. Consultado em 15 de Setembro de 2002 através de <http://www.aare.edu.au/97pap/leckb284.htm>
- Leff, S. (1999). Bullied children are picked on for their vulnerability. *British Medical Journal*, 318, 1076.
- Leichtnam, L. (1999). *Prevention de la violence a l'école*. Consultado em 16 de Setembro de 2002 através de <http://romain.laniesse.free.fr/sante/violence.html>
- Limber, S. (2002). Addressing youth bullying behaviors. *Educational Forum on Adolescent Health – Youth Bullying*. Washington: American Medical Association.
- Lindstrom, P. & Campart, M. (1998). Brimades et violence dans les écoles suédoises. *Revue Française de Pédagogie*, 123, 79-91.
- Lipman, E. (2003). Don't let anyone bully you into thinking bullying is not important!. *The Canadian Journal of Psychiatry*, 48 (9), 575-576.
- Loeber, R. & Dishion, T. (1984). Boys who fight at home and school: family conditions influencing cross-setting consistency. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 52, 759-768.
- Longaretti, L. & Wilson, J. (2000). "I've sorted it out. I told them what to do!" *The role of the teacher in student conflict*. Paper presented at the AARE Conference Sydney, 2000. Consultado em 2 de Julho de 2002 através de <http://www.aare.edu.au/00pap/1on00051.htm>
- Lopes, J. (2001). *Problemas de comportamento, problemas de aprendizagem, problemas de "ensinagem"*. Coimbra: Quarteto.
- López, T. (1998). Relaciones entre la conducta antisocial y la autoestima. In L. S. Almeida, M. J. Gomes, P. B. de Albuquerque & S. G. Caires (Eds.), *Actas do IV Congresso Galaico-Português de Psicopedagogia* (pp. 88-91). Braga: Lusografe.
- Lumsden, L. (2002). *Preventing bullying*. Consultado em 26 de Maio de 2002 através de <http://ericcass.uncg.edu>
- Ma, X. (2003). Bullying in middle school : Individual and school characteristics of victims and offenders. *School Effectiveness and School Improvement*, 13 (1), 63-89.

- Maag, J., Vasa, S., Kramer, J. & Torrey, G. (1991). Teacher's perceptions of factors contributing to children's social status. *Psychological Reports*, 69 , 831-836.
- Mahady-Wilton, M. & Craig, W. (2000). Emotional regulation and display in classroom victims of bullying: Characteristic expressions of affect, coping styles and relevant contextual factors. *Social Development*, 9 (2), 226-245.
- Maines, B. & Robinson, G. (1993). The no blame approach to bullying in school. *Psychologie Europe*, 1 (3), 19-28.
- Marchand, H. (2001, Nov.). *Coacção (bullying) nas escolas: Alguns dados, alguns problemas e algumas pistas de actuação*. Comunicação apresentada no XI Colóquio da secção portuguesa da A.F.I.R.S.E: "Violência e indisciplina na escola". Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Lisboa, Portugal.
- Marsh, H. & Hattie, J. (1996). Theoretical perspectives on the structure of self-concept. In B. A. Bracken (Ed.), *Handbook of self-concept* (pp.38-87). New York: John Wiley & Sons.
- Martinez, M. (2001). La violence et le sacré à l'école une approche anthropologique de l'éducation. In M. L. Martinez & J. Seknadjé-Askénazi, *Violence et éducation* (pp. 74-97). Paris : L'Harmattan.
- Martins, J. (1997). Violência no espaço escolar. *O Professor*, 53, III Série, 15-17.
- Martins, M. (1999). Delinquência juvenil, "tribos urbanas" e violência escolar. *Aprender*, 23, 97-101.
- Martins, M. (2004, Set.). *Condutas agressivas em contexto escolar e competência social*. Comunicação apresentada no 2º Congresso Hispano-Português de Psicologia. Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Lisboa, Portugal.
- Martins, M. (2005, Jul.). *Attitudes associated with the conditions of being a victim or an aggressor in school settings*. Poster apresentado no 9º Congreso Europeo de Psicología. Granada, Espanha.
- Matos, M. & Carvalhosa, S. (2001 a). *A saúde dos adolescentes de Lisboa*. Estudo Regional – Lisboa – da Rede Europeia HBSC/OMS (1998) Faculdade de Motricidade Humana /PEPT –Saúde /GPT da CMLisboa.
- Matos, M. & Carvalhosa, S. (2001 b). *Violência na escola: vítimas, provocadores e outros*, 2, 1. Faculdade de Motricidade Humana /PEPT –Saúde /GPT da CMLisboa.

- Matos, M. & equipa do Projecto Aventura Social & Saúde (2003). *A saúde dos adolescentes portugueses (Quatro anos depois)*. Lisboa: Edições FMH.
- Matos, M., Simões, C., Carvalhosa, S., Reis, C. & Canha, L. (2000). *A saúde dos adolescentes portugueses*. Faculdade de Motricidade Humana/PEPT-Saúde.
- Matsui, T., Kakuyama, T., Tsuzuki, Y. & Onglatco, M. (1996). Long-term outcomes of early victimization by peers among Japanese male university students: Model of a vicious cycle. *Psychological Reports*, 79 (3, Pt 1), 711-720.
- Matúsová, S. (1997). Bullying and violence in the Slovakian School. In T. Ohsako (Ed.), *Violence at school: Global issues and interventions* (pp. 85-109). Paris: U.N.E.S.C.O..
- Mcallister, L. (2001). Good kids, bad behavior: A study of bullying among fifth-grade school children. *Dissertation Abstracts International Section A: Humanities and Social Sciences* (Vol. 61, 7-A), 2925.
- McGuigan, F. (1976). *Psicologia experimental. Uma abordagem metodológica*. São Paulo: EPU.
- McMaster, L., Connolly, J., Pepler, D. & Craig, W. (2002). Peer to peer sexual harassment among early adolescents. *Developmental Psychopathology*, 14, 91-105.
- Menesini, E., Fonzi, A. & Smith, P. (2002). Attribution of meanings to terms related to bullying : A comparison between teacher's and pupil's perspectives in Italy. *European Journal of Psychology of Education*, XVII (4), 393-406.
- Menesini, E., Sanchez, V., Fonzi, A., Ortega, R., Costabile, A. & Feudo, G. (2003). Moral emotions and bullying: A cross-national comparison of differences between bullies, victims and outsiders. *Aggressive Behavior*, 29, 515-530.
- Meyer, N. (2003). An investigation of the predictive effects of bullying behaviors and the psychosocial environment of schools on behaviors of middle school students. *Dissertation Abstracts International Section A: Humanities and Social Sciences* (Vol. 63, 12-A), 4475.
- Milich, R. & Landau, S. (1984). A comparison of the status and social behavior of aggressive and aggressive/withdrawn boys. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 2 (2), 277-288.
- Mishna, F. (2003). Peer victimization: the case for social work intervention. *Families in Society*, 84 (4), 513-522.
- Modia, M. & Campos, M. (1998). Agresividade e violencia: O conflicto escolar. In L. S. Almeida, M. J. Gomes, P. B. de Albuquerque & S. G. Caires (Eds.), *Actas*

- do IV Congresso Galaico-Português de Psicopedagogia (pp. 432-436). Braga: Lusografe.
- Mooij, T. (1998). Élèves et agressions aux Pays-Bas. *Revue Française de Pédagogie*, 123, 47-61.
- Moran, S., Smith, P., Thompson, D. & Whitney, I. (1993). Ethnic differences in experiences of bullying: Asian and white children. *British Journal of Educational Psychology*, 63 (3), 431-440.
- Moreno, J. (1998). Le côté sombre de l'école: politique et recherche sur le comportement anti-social dans les écoles espagnoles. *Revue Française de Pédagogie*, 123, 63-71.
- Mota, H. (2001). Agressividade na escola: solução procura-se. In M. F. Patrício (Org.), *Escola, aprendizagem e criatividade. IV Congresso da AEPEC* (pp.271-290). Porto: Porto Editora.
- Mourato, A. (1999). *Percepções sobre a violência na escola em crianças de 10/11 anos*, Monografia de licenciatura em Psicologia Educacional. Lisboa: Instituto Superior de Psicologia Aplicada.
- Muscari, M. (2002). Sticks and stones: the NP's role with bullies and victims. *Journal of Pediatric Health Care*, 16 (1), 22-28.
- Muzito, G. (2004, Mar.). *Clima familiar: actitudes hacia la autoridad institucional y conductas violentas en la escuela durante la adolescencia*. Comunicação apresentada nas Primeiras jornadas de educação "Violência escolar e saúde infantil". Escola Superior de Educação João de Deus, Lisboa, Portugal.
- Mynard, H. & Joseph, S. (1997). Bully/victim problems and their association with Eysenck's personality dimensions in 8 to 13 year-olds. *British Journal of Educational Psychology*, 67 (1), 51-54.
- Mynard, H. & Joseph, S. (2000). Development of the multidimensional peer-victimization scale. *Aggressive Behavior*, 26 (2), 169-178.
- Nagin, D. & Tremblay, R. (2001). Parental and early childhood predictors of persistent physical aggression in boys from kindergarten to high school. *Archives of General Psychiatry*, 58 (4), 389-394.
- Nansel, T., Overpeck, M., Pilla, R., Ruan, W., Simons-Morton, B. & Scheidt, P. (2001). Bullying behaviors among US youth: Prevalence and association with psychosocial adjustment. *JAMA- Journal of the American Medical Association*, 285 (16), 2094-2100.

- National Association for the Education of Young (1997). *Teaching children not to be or be victims of bullies*. Consultado em 17 de Junho de 2002 através de <http://www.kidsource.com/kidsource/content3/bullies.parenting.p.k12.4.html>
- National Crime Prevention Council (1997). *Bullying and victimization: the problems and solutions for school-aged children*. Consultado em 15 de Setembro de 2002 através de <http://www.crime-prevention.org/english/publications/children/vioence/>
- Naylor, P. & Cowie, H. (1999). The effectiveness of peer support systems in challenging school bullying: The perspectives and experiences of teachers and pupils. *Journal of Adolescence*, 22 (4), 467-479.
- Neary, A. & Joseph, S. (1994). Peer victimization and its relationship to self-concept and depression among schoolgirls. *Personality and Individual Differences*, 16 (1), 183-186.
- Negreiros, J. (2003). Relação entre comportamentos agressivos e outros comportamentos desviantes nos jovens: um estudo em meio escolar. In J. M. Correia e M. Matos (Orgs.), *Violência e violências da e na escola* (pp. 73-81). Lisboa: Edições Afrontamento/CIIE.
- Neto, C. (2004, Mar.). *Comportamentos de bullying no recreio escolar e as culturas dos jovens*. Comunicação apresentada nas Primeiras jornadas de educação “Violência escolar e saúde infantil”. Escola Superior de Educação João de Deus, Lisboa, Portugal.
- Neves, T. (2003). Quando se fala de violência escolar. In J. M. Correia & M. Matos (Orgs.), *Violência e violências da e na escola* (pp. 115-122). Lisboa: Edições Afrontamento/C.I.I.E.
- Northway, M. & Weld, L. (1976). *Testes sociométricos*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Northwest Regional Educational Laboratory (2001). *Schoolwide prevention of bullying*. Consultado em 14 de Setembro de 2002 através de <http://www.nwrel.org/request/dec01/textonly.html>
- Nugent, M., Labram, A. & McLoughlin, L. (1998). The effects of child sexual abuse on school life. *Educational and Child Psychology*, 15 (4), 68-78.
- Obeidat, Z. (1997). Bullying and violence in the Jordanian school. . In T. Ohsako (Ed.), *Violence at school: Global issues and interventions* (pp. 20-33). Paris: U.N.E.S.C.O..
- O’Connell, P. (2000). Peer processes and bullying: Naturalistic observation on the playground. *Dissertation Abstracts International Section B: The Sciences and Engineering* (Vol. 60, 8-B), 4306.

- O'Connell, P., Pepler, D. & Craig, W. (1999). Peer involvement in bullying: insights and challenges for intervention. *Journal of Adolescence*, 22 (4), 437-452.
- Ogden, J. (1999) *Psicologia da saúde*. Lisboa: Climepsi.
- Ohsako, T. (Ed.) (1997). *Violence at school: Global issues and interventions*. Paris: U.N.E.S.C.O..
- Ojala, K. & Nesdale, D. (2004). Bullying and social identity: The effects of group norms and distinctiveness threat on attitudes towards bullying. *British Journal of Developmental Psychology*, 22, 19-35.
- O'Keefe, J., Carr, A. & McQuaid, P. (1998). Conduct disorder in girls and boys: The identification of distinct psychological profiles. *Irish Journal of Psychology*, 19 (2-3), 368-385.
- O'Keefe, M. (1997). Adolescent's exposure to community and school violence: Prevalence and behavioral correlates. *Journal of Adolescent Health*, 20 (5), 368-376.
- O'Keefe, M. (1998). Factors mediating the link between witnessing interparental violence and dating violence. *Journal of Family Violence*, 13 (1), 39-57.
- Olafsen, R. & Viemerö, V. (2000). Bully/victim problems and coping with stress in school among 10- to 12- year-old pupils in Åland, Finland. *Aggressive Behavior*, 26, 57-65.
- Oliver, R., Oaks, I. & Hoover, J. (1994). Family issues and interventions in bully and victim relationships. *School Counselor*, 41 (3), 199-202.
- Olweus, D. (1978). *Aggression in the schools: Bullies and whipping boys*. Washington: Hemisphere.
- Olweus, D. (1980). Familial and temperamental determinants of aggressive behavior in adolescent boys: A causal analysis. *Developmental Psychology*, 16, 644-660.
- Olweus, D. (1991). Bully/victim problems among school children: Basic facts and effects of a school based intervention program. In I. Rubin & D. Pepler (Eds.), *The development and treatment of childhood aggression* (pp.411-447). Hillsdale: Erlbaum.
- Olweus, D. (1993). *Bullying at school: What we know and what we can do*. Oxford: Blackwell.
- Olweus, D. (1997). Bully/victim problems in school: Facts and intervention. *European Journal of Psychology of Education*, 12 (4), 495-510.

- Olweus, D. (2001). Bullying at school: tackling the problem. *Observer*, 225, 24-26.
- O'Moore, M. (2000). Critical issues for teacher training to counter bullying and victimisation in Ireland. *Aggressive Behavior*, 26 (1), 99-111.
- O'Moore, M. & Kirkham, C. (2001). Self-esteem and its relationship to bullying behaviour. *Aggressive Behavior*, 27 (4), 269-283.
- Ortega, R. (1994). Investigaciones y experiencias-violencia interpersonal en los Centros Educativos de Enseñanza Secundaria, un estudio sobre maltrato e intimidación entre compañeros. *Revista de Educación*, 304, 253-280.
- Ortega, R., Mora-Merchán, J. A., Singer, M., Smith, P. K., Pereira, B. & Menesini, E. (2001). *Final report of the working group on general survey questionnaires and nomination methods concerning bullying*. Consultado em 13 de Abril de 2003 através de http://www.gold.ac.uk/tmr/reports/aim2_seville1.html
- Österman, K. (1999). *Developmental trends and sex differences in conflict behavior*. Consultado em 17 de Junho de 2002 através de <http://www.abo.fi/svf/up/diss.htm>
- Österman, K., Bjorkqvist, K., Lagerspetz, K., Kaukiainen, A., Huesmann, L. & Fraczek, A. (1994). Peer and self-estimated aggression and victimization in 8-year-old children from five ethnic groups. *Aggressive Behavior*, 20, 411-428.
- Österman, K., Bjorkqvist, K., Lagerspetz, K., Kaukiainen, A., Landau, S., Fraczek, A. & Caprara, G. (1998). Cross-cultural evidence of female indirect aggression. *Aggressive Behavior*, 24, 1-8.
- Owens, L., Shute, R. & Slee, P. (2000). "Guess what I just heard!": Indirect aggression among teenage girls in Australia. *Aggressive Behavior*, 26 (1), 67-83.
- Owens, L., Shute, R. & Slee, P. (2004). Girls' aggressive behavior. *Prevention Researcher*, 11 (3), 9-10.
- Owens, L., Slee, P. & Shute, R., (2000). "It hurts of a lot...": The effects of indirect aggression on teenage girls. *School Psychology International*, 21 (4), 359-376.
- Pain, J. (1999). De la violence et des violences à l'école. *Les Cahiers Pédagogiques*, 375, 10-12.
- Pakaslahti, L. & Keltikangas-Jaervinen, L. (1998). Types of aggressive behavior among aggressive-preferred, aggressive non-preferred, non-aggressive preferred and non-aggressive non-preferred 14 year old adolescents. *Personality and Individual Differences*, 24 (6), 821-828.

- Pakaslahti, L. & Keltikangas-Jaervinen, L. (2000). Comparison of peer, teacher and self-assessments on adolescent direct and indirect aggression. *Educational Psychology*, 20 (2), 177-190.
- Parker, J. & Asher, S. (1987). Peer relations and later personal adjustment: are low-accepted children at risk?. *Psychological Bulletin*, 102 (3), 357-389.
- Patterson, C., Kupersmidt, J. & Griesler, P. (1990). Children's perceptions of self and of relationships with others as function of sociometric status. *Child Development*, 61 (5), 1335-1349.
- Paulk, D., Swearer, S., Song, S. & Carey, P. (1999) *Teacher-, peer-, and self-nominations of bullies and victims of bullying*. Consultado em 22 de Março de 2004 através de <http://www.apa.org/releases/bullying.html>
- Payet, J. (1998). La ségrégation scolaire: Une perspective sociologique sur la violence à l'école. *Revue Française de Pédagogie*, 123, 21-34.
- Pearce, J. & Thompson, A. (1998). Practical approaches to reduce the impact of bullying. *Archives of Disease in Childhood*, 79, 528-531.
- Peignard, E., Roussier-Fusco, E. & Zanten, A. (1998). La violence dans les établissements scolaires britanniques: approches sociologiques. *Revue Française de Pédagogie*, 123, 123-151.
- Peixoto, F. (1996 a). Auto-conceito(s), auto-estima e resultados escolares: A influência da repetência no(s) auto-conceito(s) e na auto-estima de adolescentes. In M. A. Martins (Ed.), *Actas do IX Colóquio de Psicologia e Educação* (pp. 51-69). Lisboa: Instituto Superior de Psicologia Aplicada.
- Peixoto, F., Martins, M., Mata, L. & Monteiro, V. (1996 b). Adaptação da escala de Auto-conceito para adolescentes de Susan Harter para a população portuguesa. In L. S. Almeida (Org.), *Avaliação psicológica: Formas e contextos* (Vol. IV, pp. 531-537), Braga: A.P.P.O.R.T.
- Pellegrini, A. (2002). Bullying, victimization, and sexual harassment during the transition to middle school. *Educational Psychologist*, 37 (3), 151-163.
- Pellegrini, A. & Bartini, M. (1999). Bullying and victimization in early adolescence – description and prevention. Consultado em 22 de Março de 2004 através de <http://www.apa.org/releases/bullying.html>
- Pellegrini, A. & Bartini, M. (2000). An empirical comparison of methods of sampling aggression and victimization in school settings. *Journal of Educational Psychology*, 92 (2), 360-366.

- Pellegrini, A., Bartini, M. & Brooks, F. (1999). School bullies, victims, and aggressive victims: Factors relating to group affiliation and victimization in early adolescence. *Journal of Educational Psychology*, 91 (2), 216-224.
- Pepler, D. & Craig, W. (1995). A peek behind the fence: naturalistic observations of aggressive children with remote audiovisual recording. *Developmental Psychology*, 31 (4), 548-553.
- Pepler, D., Craig, W., Connolly, J. & Henderson, K. (2002). Bullying, sexual harassment, dating violence and substance use among adolescents. In A. Wall & C. Wekerle, (Eds.), *The violence and addiction equation: Theoretical and clinical issues in substance abuse and relationship violence* (pp. 153-168). New York: Routledge.
- Pereira, B. O. (2002). *Para uma escola sem violência. Estudo e prevenção das práticas agressivas entre crianças*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Pereira, B. O., Almeida, A., Valente, L. & Mendonça, D. (1996). O “bullying” nas escolas portuguesas: análise de variáveis fundamentais para a identificação do problema. In L. Almeida (Org.), *Actas II Congresso Galaico-Português de Psicopedagogia* (pp. 71-81). Braga: Universidade do Minho.
- Perry, D., Kusel, S. & Perry, L. (1988). Victims of peer aggression. *Developmental Psychology*, 24 (6), 807-814.
- Perry, D., Williard, J. & Perry, L. (1990). Peers’ perceptions of the consequences that victimized children provide aggressors. *Child Development*, 61 (5), 1310-1325.
- Peterson, L. & Rigby, K. (1999). Countering bullying at an Australian secondary school with students as helpers. *Journal of Adolescence*, 22, 481-492.
- Pikas, A (2002). New developments of the shared concern method. *School Psychology International*, 23 (3), 307-326.
- Pinto, A. (1990). *Metodologia da investigação psicológica*. Porto: Edições Jornal de Psicologia.
- Piskin, M. (2000). School bullying: definition, types, related factores, and strategies to prevent bullying problems. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 2, 555-562.
- Piskin, M. (2005, Jul.). *Bullying among high school students in Ankara, Turkey*. Comunicação apresentada no 27th International School Psychology Colloquium. Atenas, Grécia.
- Platas, L. (2004, Mar.). *Relações positivas entre família e escola para a resolução de conflitos*. Comunicação apresentada nas Primeiras jornadas de educação

- “Violência escolar e saúde infantil”. Escola Superior de Educação João de Deus, Lisboa, Portugal.
- Pope, A., Bierman, K. & Mumma, G. (1991). Aggression, hyperactivity, and inattention-immaturity: behavior dimensions associated with peer rejection in elementary school boys. *Developmental Psychology*, 27 (4), 663-671.
- Price, S. & Jones, R. (2001). Reflections on anti-bullying peer counselling in a comprehensive school. *Educational Psychology in Practice*, 17 (1), 35-40.
- Psalti, A. (2005, Jul.). *Studying bullying in Greek schools: a first attempt at identifying and defining the phenomenon*. Comunicação apresentada no 27th International School Psychology Colloquium. Atenas, Grécia.
- Ramírez, F. (2001). *Condutas agressivas na idade escolar*. Amadora: McGraw Hill.
- Randall, P. (1996). *A community approach to bullying*. London: Trentham Books Limited.
- Rao, V. (1995). Bullying in schools. *British Medical Journal*, 310, 1065-1066.
- Ratliff, G. (2002). Bullies... Whom are they hurting? Consultado em 26 de Maio de 2002 através de <http://www.google.com/search?q=cache:kq2tfYgVakAJ:www.preynet.org/magazine/researcharticles/2002bullies.pdf+bullying+%22health+behavior+in+school+aged+children+survey%22&hl=pt-PT>
- Renshaw, D. (2001). Bullies. *The Family Journal: Counseling and Therapy for Couples and Families*, 9 (3), 341-342.
- Ribeiro, J. (1999). *Investigação e avaliação em psicologia e saúde*. Lisboa: Climepsi.
- Rigby, K. (1995). What schools can do about bullying. *The Professional Reading Guide for Educational Administrators*, 17 (1), 1-15.
- Rigby, K. (1996). *Preventing peer victimisation in schools*. Consultado em 15 de Setembro de 2002 através de <http://www.google.com/search?q=cache:6qay9qBBP4cC:www.aic.gov.au/publications/proceedings/27/rigby.pdf+bullying+international+perspective+roland+%22david+fulton%22&hl=pt&ie=UTF-8>
- Rigby, K. (1998 a). The relationship between reported health and involvement in bully/victim problems among male and female secondary school children. *Journal of Health Psychology*, 3 (4), 465-476.

- Rigby, K. (1998 b). Peer relations at school and the health of adolescents. *Youth Studies Australia*, 17 (1), 13-17.
- Rigby, K. (1999). Peer victimisation at school and the health of secondary school students. *British Journal of Educational Psychology*, 69 (1), 95-104.
- Rigby, K. (2000). Effects of peer victimization in schools and perceived social support on adolescent well-being. *Journal of Adolescence*, 23 (1), 57-68.
- Rigby, K. (2003). Consequences of bullying in schools. *The Canadian Journal of Psychiatry*, 48 (9), 583-590.
- Rigby, K. & Slee, P. (1990). Victims and bullies in school communities. *Journal of the Australasian Society of Victimology*, 1, 23-28.
- Rigby, K. & Slee, P. (1991). Bullying among Australian school children: reported behavior and attitudes toward victims. *Journal of Social Psychology*, 131 (5), 615-627.
- Rigby, K. & Cox, I. (1996). The contribution of bullying at school and low self-esteem to acts of delinquency among Australian teenagers. *Personality and Individual Differences*, 21 (4), 609-612.
- Rigby, K. & Slee, P. (1999). Suicidal ideation among adolescent school children, involvement in bully-victim problems, and perceived social support. *Suicide & Life-Threatening Behavior*, 29 (2), 119-130.
- Rigby, K., Cox, I. & Black, G. (1997). Cooperativeness and bully/victim problems among Australian schoolchildren. *Journal of Social Psychology*, 137 (3), 357-368.
- Rivers, I. & Smith, P. (1994). Types of bullying behaviour and their correlates. *Aggressive Behavior*, 20 (5), 359-368.
- Roberts, W. & Morotti, A. (2000). The bully as victim: understanding bully behaviors to increase the effectiveness of interventions in the bully-victim dyad. *Professional School Counseling*, 4 (2), 148-155.
- Robinson, W. & Tayler, C. (1986). Auto-estima, desinteresse e insucesso escolar em alunos da Escola Secundária. *Análise Psicológica*, 1 (V), 105-113.
- Rochex, J. (2003). Pistas para uma desconstrução do tema “a violência na escola”. In J. M. Correia & M. Matos (Orgs.), *Violência e violências da e na escola* (pp. 13-21). Lisboa: Edições Afrontamento/CIIE.
- Roff, J. (1992). Childhood aggression, peer status, and social class as predictor delinquency. *Psychological Reports*, 70 (1), 31-34.

- Roland, E. (2000). Bullying in school : Three national innovations in Norwegian schools in 15 years. *Aggressive Behavior*, 26, 135-143.
- Roland, E. (2002). Aggression, depression, and bullying others. *Aggressive Behavior*, 28, 198-206.
- Roland, E. & Idsoe, T. (2001). Aggression and bullying. *Aggressive Behavior*, 27, 446-462.
- Roussel, M. (1990). Équipe-relais et éducation à la non violence. *Les Cahiers Pédagogiques*, 287, 37-38.
- Ruiz, R. (1994). Violencia interpersonal en los centros educativos de enseñanza secundaria: un estudio sobre maltrato e intimidación entre compañeros. *Revista de Educación*, 304, 253-280.
- Rutherford, R. & Lopes, J. (1994). *Problemas de comportamento na sala de aula*. Porto: Porto Editora.
- Salmivalli, C. (1998). Intelligent, attractive, well-behaving, unhappy: the structure of adolescents' self-concept and its relations to their social behavior. *Journal of Research on Adolescence*, 8 (3), 333-354.
- Salmivalli, C. (1999). Participant role approach to school bullying: Implications for intervention. *Journal of Adolescence*, 22 (4), 453-459.
- Salmivalli, C. & Nieminen, E. (2002). Proactive and reactive aggression among school bullies, victims, and bully/victims. *Aggressive Behavior*, 28, 30-44.
- Salmivalli, C., Huttunen, A. & Lagerspetz, K. (1997). Peer networks and bullying in schools. *Scandinavian Journal of Psychology*, 38, 305-312.
- Salmivalli, C., Karhunen, J. & Lagerspetz, K. (1996). How do the victims respond to bullying?. *Aggressive Behavior*, 22 (2), 99-109.
- Salmivalli, C., Lappalainen, M. & Lagerspetz, K. (1998). Stability and change of behavior in connection with bullying in schools: A two-year follow-up. *Aggressive Behavior*, 24 (3), 205-218.
- Salmivalli, C., Kaukiainen, A., Kaistaniemi, L. & Lagerspetz, K. (1999). Self-evaluated self-esteem, peer-evaluated self-esteem, and defensive egotism as predictors of adolescents' participation in bullying situations. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 25 (10), 1268-1278.

- Salmivalli, C., Lagerspetz, K., Bjorkqvist, K., Osterman, K. & Kaukiainen, A. (1996). Bullying as a group process: participant roles and their relations to social status within the group. *Aggressive Behavior*, 22, 1-15.
- Salmon, G., James, A. & Smith, D. (1998). Bullying in schools: self reported anxiety, depression, and self-esteem in secondary school children. *British Medical Journal*, 317, 924-925.
- Salmon, G., James, A., Cassidy, E. & Javaloyes, M. (2000). Bullying a review: Presentations to an adolescent psychiatric service and within a school for emotionally and behaviourally disturbed children. *Clinical Child Psychology and Psychiatry*, 5 (4), 563-579.
- Sanborn, P. (2001). Stomachaches and other complaints in children: is it really bullying?. *Journal of Emergency Nursing*, 27 (1), 85-87.
- Sani, A. (2002). *As crianças e a violência*. Coimbra: Quarteto.
- Schuster, B. (1999). Outsiders at school: the prevalence of bullying and its relation with social status. *Group Processes & Intergroup Relations*, 2 (2), 175-190.
- Schwartz, D., Dodge, K. & Coie, J. (1993). The emergence of chronic peer victimization in boys' play groups. *Child Development*, 64 (6), 1755-1772.
- Schwartz, D., Proctor, L. & Chien, D. (2001). The aggressive victim of bullying: Emotional and behavioral dysregulation as a pathway to victimization by peers. In J. Juvonen & S. Graham (Eds.), *Peer harassment in school: The plight of the vulnerable and victimized* (pp. 147-174). New York: The Guilford Press.
- Schwartz, D., Dodge, K., Pettit, G. & Bates, J. (1997). The early socialization of aggressive victims of bullying. *Child Development*, 68 (4), 665-675.
- Schwartz, D., Dodge, K., Pettit, G. & Bates, J. (2000). Friendship as a moderating factor in the pathway between early harsh home environment and later victimization in the peer group. The conduct problems prevention research group. *Developmental Psychology*, 36 (5), 646-662.
- Schwartz, D., McFadyen-Ketchum, S., Dodge, K., Pettit, G. & Bates, J. (1998). Peer group victimization as a predictor of children's behavior problems at home and in school. *Development and Psychopathology*, 10 (1), 87-99.
- Seals, D. & Young, J. (2003). Bullying and victimization: prevalence and relationship to gender, grade level, ethnicity, self-esteem, and depression. *Adolescence*, 38 (152), 735-747.
- Sebastião, J., Seabra, T., Alves, M., Tavres, D., Martins, J. & Portas, M. (1999). A produção da violência na escola. *Revista da ESES*, 10, 123-135.

- Senos, J. (1996). Atribuição causal, auto-estima e resultados escolares. *Análise Psicológica*, 1 (XIV), 111-121.
- Senos, J. & Diniz, T. (1998). Auto-estima, resultados escolares e indisciplina. Estudo exploratório numa amostra de adolescentes. *Análise Psicológica*, 2 (XVI), 267-276.
- Serra, A. (1988). O auto-conceito. *Análise Psicológica*, 2 (VI), 101-110.
- Shantz, D. (1986). Conflict, aggression, and peer status: An observational study. *Child Development*, 57, 1322-1332.
- Sharp, S. (1995). How much does bullying hurt? The effects of bullying on the personal wellbeing and educational progress of secondary aged students. *Educational and Child Psychology*, 12, 81-88.
- Sharp, S. (1996). Self-esteem, response style and victimization. *School Psychology International*, 17 (4), 347-357.
- Sharp, S., Thompson, D. & Arora, T. (2000). How long before it hurts? An investigation into long-term bullying. *School Psychology International*, 21 (1), 37-46.
- Shields, A. & Cicchetti, D. (2001). Parental maltreatment and emotion dysregulation as risk factors for bullying and victimization in middle childhood. *Journal of Clinical Child Psychology*, 30 (3), 349-363.
- Shure, M. (2000). *Bullies and their victims: A problem-solving approach to prevention*. Consultado em 17 de Maio de 2002 através de http://www.findarticles.com/cf_0/m0537/10_16/67325679/print.jhtml.
- Shute, T. (2005). *What is Cyberbullying ?*. Consultado em 20 de Julho de 2005 através de http://www.slais.ubc.ca/courses/libr500/04-05-wt2/www/T_Shute/index.htm
- Siann, G., Callaghan, M., Glissov, P., Lockhart, R. & Rawson, L. (1994). Who gets bullied? The effect of school, gender and ethnic group. *Educational Research*, 36 (2), 123-134.
- Siegel, S., Castellan, N. (1988). *Nonparametric statistics for the behavioral sciences*. New York: McGraw-Hill.
- Simões, M. F. (2001). *O interesse do auto-conceito em educação*. Lisboa: Plátano
- Simon, J. (2000). Les lieux, les auteurs, les victimes: Quelques chiffres. *Panoramiques*, 44, 45-47.

- Skiba, R. & Fontanini, A. (2000). Fast facts: bullying prevention. Consultado em 15 de Setembro de 2002 através de <http://www.pdkintl.org/whatis/ffl2bully.htm>
- Slee, P. (1994). Situational and interpersonal correlates of anxiety associated with peer victimisation. *Child Psychiatry Human Development*, 25 (2), 97-107.
- Slee, P. (1995). Peer victimization and its relationship to depression among australian primary school students. *Personality and Individual Differences*, 18 (1), 57-62.
- Slee, P. & Rigby, K. (1993 a). Australian school children's self appraisal of interpersonal relations: the bullying experience. *Child Psychiatry Human Development*, 23 (4), 273-282.
- Slee, P. & Rigby, K. (1993 b). The relationship of Eysenck's personality factors and self-esteem to bully-victim behaviour in australian schoolboys. *Personality and Individual Differences*, 14 (2), 371-377.
- Smith, J., Twemlow, S. & Hoover, D. (1999). Bullies, victims and bystanders: A method of in-school intervention and possible parental contributions. *Child Psychiatry and Human Development*, 30 (1), 29-37.
- Smith, P. (1991). The silent nightmare: bullying and victimisation in school peer groups. *The Psychologist*, 4, 243-248.
- Smith, P. & Levan, S. (1995). Perceptions and experiences of bullying in younger pupils. *British Journal of Educational Psychology*, 65 (4), 489-500.
- Smith, P. & Brain, P. (2000). Bullying in schools: Lessons from two decades of research. *Aggressive Behavior*, 26 (1), 1-9.
- Smith, P., Cowie, H. & Berdondini, L. (1994). Co-operation and bullying. In P. Kutnick & C. Rogers (Eds.), *Groups in Schools* (pp. 195-210). London: Cassell.
- Smith, P., Madsen, K. & Moody, J. (1999). What causes the age decline in reports of being bullied at school? Towards a developmental analysis of risks of being bullied. *Educational Research*, 41 (3), 267-285.
- Smith, P., Cowie, H. & Blades, M. (2001). *Compreender o desenvolvimento da criança*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Smith, P., Shu, S. & Madsen, K. (2001). Characteristics of victims of school bullying: developmental changes in coping strategies and skills. In J. Juvonen & S. Graham (Eds.), *Peer harassment in school: The plight of the vulnerable and victimized* (pp. 332-351). New York: Guilford Press.

- Smith, P., Ananiadou, K. & Cowie, H. (2003). Interventions to reduce school bullying. *The Canadian Journal of Psychiatry*, 48 (9), 591-599.
- Smith-Heavenrich, S. (2001). *Kids hurting kids: bullies in the schoolyard*. Consultado em 17 de Maio de 2002 através de http://www.findarticles.com/cf_0/m0838/2001_May-June/76587491/print.jhtml
- Snook, P. (2001). A comparison of traumatic symptomatology of the My Worst Experience and My Worst School Experience Scales. *Dissertation Abstracts International Section B: The Sciences and Engineering* (Vol. 61, 10-B), 5582.
- Soeiro, J. (2003). Violências e desencontros. In J. M. Correia & M. Matos (Orgs.), *Violência e violências da e na escola* (pp. 31-33). Lisboa: Edições Afrontamento/C.I.I.E.
- Solberg, M. & Olweus, D. (2003). Prevalence estimation of school bullying with the Olweus Bully/Victim Questionnaire. *Aggressive Behavior*, 29, 239-268.
- Song, L., Singer, M. & Anglin, T. (1998). Violence exposure and emotional trauma as contributors to adolescents' violent behaviors. *Archives of Pediatric & Adolescent Medicine*, 152 (6), 531-536.
- Sourander, A., Helstelä, L., Helenius, H. & Piha, J. (2000). Persistence of bullying from childhood to adolescence – A longitudinal 8-year follow-up study. *Child Abuse & Neglect*, 24 (7), 873-881.
- Speaker, K. & Petersen, G. (2000). School violence and adolescent suicide: Strategies for effective intervention. *Educational Review*, 52 (1), 65-73.
- Spivak, H. & Prothrow-Stith, D. (2001). The need to address bullying – An important component of violence prevention. *JAMA- Journal of the American Medical Association*, 285 (16), 2131-2132.
- Stamos, S., Pavlopoulos, V. & Motti-Stefanidi, F. (2005, Jul.). *Bullying and depression in school age children*. Comunicação apresentada no 27th International School Psychology Colloquium. Atenas, Grécia.
- Starkuviene, S. & Zaborskis, A. (2005). Links between accidents and lifestyle factors among Lithuanian schoolchildren. *Medicina (Kaunas)*, 41 (1), 73-80.
- Stevens, V., De Bourdeaudhuij, I. & Van Oost, P. (2002). Relationship of the family environment to children's involvement in bully/victim problems at school. *Journal of Youth and Adolescence*, 31 (6), 419-428.
- Stoody, M. (2001). How bullies pick their victims: A systems approach. *Dissertation Abstracts International Section A: Humanities and Social Sciences* (Vol. 61, 12-A), 4675.

- Storch, E., Masia-Warner, C. & Brassard, M. (2003). The relationship of peer victimization to social anxiety and loneliness in adolescence. *Child Study Journal*, 33 (1), 1-18.
- Strecht, P. (2001 a). *Interiores*. Lisboa: Assírio e Alvim.
- Strecht, P. (2001 b). Crianças e adolescentes violentos: o que devemos saber para prevenir e actuar. *Cadernos de Criatividade*, 3 (pp. 17-29). Lisboa: A.E.D.C.
- Studer, J. (1996). *Understanding and preventing aggressive responses in youth*. Consultado em 17 de Junho de 2002 através de <http://ericcass.uncg.edu>
- Sutton, J. & Smith, P. (1999). Bullying as a group process: an adaptation of the participant role approach. *Aggressive Behavior*, 25, 97-111.
- Sutton, J., Smith, P. & Swettenham, J. (1999). Bullying and “theory of mind”: A critique of the “social skills deficit” view of anti-social behaviour. *Social Development*, 8 (1), 117-127.
- Swearer, S., Song, S., Cary, P., Eagle, J. & Mickelson, W. (2001). Psychosocial correlates in bullying and victimization: The relationship between depression, anxiety, and bully/victim status. In M. Loring & R. Geffner (Eds.), *Bullying behavior: Current issues, research, and interventions* (pp. 95-121). Binghamton: The Haworth Press.
- Tanaka, T. (2001). The identity formation of the victim of “shunning”. *School Psychology International*, 22 (4), 463-476.
- Tani, F., Greenman, P., Schneider, B. & Fregoso, M. (2003). Bullying and the big five. A study of childhood personality and participant roles in bullying incidents. *School Psychology International*, 24 (2), 131-146.
- Tapernoux, P. (2000). Dire la violence. *Panoramiques*, 44, 40-43.
- Tartakovsky, E. & Mirsky, J. (2001). Bullying gangs among immigrant adolescents from the former Soviet Union in Israel. *Journal of Interpersonal Violence*, 16 (3), 247-265.
- Tattum, D. & Lane, D. (Eds.) (1988). *Bullying in schools*. Stoke-on-Trent: Trentham Books.
- Teräsahjo, T. & Salmivalli, C. (2003). “She is not actually bullied”. The discourse of harassment in student groups. *Aggressive Behavior*, 29, 134-154.

- Terefe, D. & Mengistu, D. (1997). Violence in Ethiopian schools: a study of some schools in Addis Ababa. In T. Ohsako (Ed.), *Violence at school: Global issues and interventions* (pp. 34-56). Paris: U.N.E.S.C.O..
- Terry, A. (1998). Teachers as targets of bullying by their pupils: a study to investigate incidence. *British Journal of Educational Psychology*, 68 (2), 255-268.
- Thomas, R. (2003). An assessment of bullying in grades six through twelve in the Page county public schools (Virginia). *Dissertation Abstracts International Section A: Humanities and Social Sciences* (Vol. 64, 3-A), 755.
- TMR Network Project (2001). *Nature and prevention of bullying*. Consultado em 28 de Março de 2004 através de <http://www.gold.ac.uk/tmr/>
- Torres, M. (2000). La violencia en contextos escolares. Málaga: Ediciones Aljibe.
- Tremblay, R., Japel, C., Pérusse, D., McDuff, P., Boivin, M., Zoccolillo, M. & Montplaisir, J. (2000). Petit agressif deviendra-t-il violent?. *Enfances & Psy*, 11, 49-64.
- Troy, M. & Sroufe, L. (1987). Victimization among preschoolers: role of attachment relationship history. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 26, 166-172.
- Twemlow, S. (2001). An innovative psychodynamically influenced approach to reduce school violence. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*. Consultado em 17 de Maio de 2002 através de http://www.findarticles.com/cf_0/m2250/3_40/72299805/print.jhtml
- Twemlow, S., Sacco, F. & Williams, P. (1996). A clinical and interactionist perspective on the bully-victim-bystander relationship. *Bulletin of the Menninger Clinic*, 60 (3), 296-313.
- Unnever, J. (2005). Bullies, aggressive victims, and victims: are they distinct groups?. *Aggressive Behavior*, 31, 153-171.
- Unnever, J. & Cornell, D. (2004). Middle school victims of bullying: who reports being bullied?. *Aggressive Behavior*, 30, 373-388.
- U.S. Department of Education (1998). *Preventing bullying: A manual for schools and communities*. Consultado em 14 de Setembro de 2002 através de <http://www.cde.ca.gov/spbranch/ssp/bullymanual.htm>
- Vale, D. & Costa, M. (1994). A violência nos jovens contextualizada nas escolas. *Inovação*, 7, 255-288.

- Vale, D. & Costa, M. (1998). *A violência nas escolas*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Vale, D. & Costa, M. (1999). A violência nas escolas. *Noesis*, 50, 40-42.
- Veiga, F. (1992). Disrupção escolar dos jovens em função da idade e do autoconceito. *Revista de Educação*, Vol. II (2), 23-33.
- Veiga, F. (2000). Violência dos jovens nas escolas em função da família. In A. Fontaine (Coord.), *Parceria família-escola e desenvolvimento da criança* (pp. 121-142). Porto: Porto Editora.
- Verlinden, S., Hersen, M. & Thomas, J. (2000). Risk factors in school shootings. *Clinical Psychology Review*, 20 (1), 3-56.
- Vettenburg, N. (1998). *Violences à l'école: sensibilisation, prévention, répression. Rapport du Symposium tenu à Bruxelles (Belgique)*. Consultado em 16 de Setembro de 2002 através de <http://www.rpn.ch/activities/relationsansv.../symposium-violence-Bruxelles-frapedu98-5F6.htm>
- Voss, L. & Mulligan, J. (2000). Bullying in school: are short pupils at risk? Questionnaire study in a cohort. *British Medical Journal*, 320, 612-613.
- Wal, M. (2005). There is bullying and bullying. *European Journal of Pediatric*, 164, 117-118.
- Walker, J. (1990). *Violence et résolution des conflits à l'école*. Strasbourg: Conseil de l'Europe, Conseil de la coopération culturelle.
- Walker, N. (1999). *How to protect your child from bullies*. Consultado em 17 de Maio de 2002 através de http://www.findarticles.com/cf_0/m1077/9_54/54979470/print.jhtml
- Walls, L. (2002). *Bullying and sexual harassment in schools*. Consultado em 26 de Maio de 2002 através de <http://www.cfchildren.org/Pubully.html>
- Ward, C. (1998). Student discipline and alleviating behavior in the inner city. *Urban Review*, 30 (1), 29-48.
- Watkins, C. (2002). *Protecting against bullies throughout the life cycle*. Consultado em 10 de Março de 2005 através de http://www.ncpamd.com/Bullying_thru_life_cycle.htm
- Weinhold, B. (2000). Bullying and school violence: the tip of the iceberg. *Teacher Educator*, 35 (3), 28-33.

- Wenxin, Z. (2002). Prevalence and major characteristics of bullying/victimization among primary and junior school students. *Acta Psychologica Sinica*, 34 (4), 387-394.
- West, A. & Salmon, G. (2000). Bullying and depression: A case report. *International Journal of Psychiatric in Clinical Practice*, 4 (1), 73-75.
- Whitney, I. & Smith, P. (1993). A survey of the nature and extent of bullying in junior/middle and secondary schools. *Educational Research*, 35 (1), 3-25.
- Whitney, I., Nabuzoka, D. & Smith, P. (1992). Bullying in schools: Mainstream and special needs. *Support for Learning*, 7 (1), 3-7.
- Wilkins-Shurmer, A., O'Callaghan, M., Najman, J., Bor, W., Williams, G. & Anderson, M. (2003). Association of bullying with adolescent health-related quality of life. *Journal Pediatrics and Child Health*, 39, 436-441.
- Williams, K., Chambers, M., Logan, S. & Robinson, D. (1996). Association of common health symptoms with bullying in primary school children. *British Medical Journal*, 313, 17-19.
- Wolke, D., Woods, S., Bloomfield, L. & Karstadt, L. (2000). The association between direct and relational bullying and behavior problems among primary school children. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 41 (8), 989-1002.
- Wolke, D., Woods, S., Bloomfield, L. & Karstadt, L. (2001 a). Bullying involvement in primary school and common health problems. *Archives of Disease in Childhood*, 85, 197-201.
- Wolke, D., Woods, S., Stanford, K. & Schulz, H. (2001 b). Bullying and victimization of primary school children in England and Germany: Prevalence and school factors. *British Journal of Psychology*, 92 (4), 673-696.
- Woods, P. (2001). Ser criativo em relação ao comportamento desviante na escola. *Cadernos de Criatividade*, 3 (pp. 55-77). Lisboa: A.E.D.C.
- Woods, S. & Wolke, D. (2004). Direct and relational bullying among primary school children and academic achievement. *Journal of School Psychology*, 42, 135-155.
- Wright, J., Zakriski, A. & Fisher, P. (1996). Age differences in the correlates of perceived dominance. *Social Development*, 5 (1), 24-40.
- Yang, K., Chung, H. & Kim, U. (2003). The effects of school violence on the psychological adjustment of Korean adolescents: A comparative analysis of bullies, victims, and bystanders. In K. Hwang & K. Yang (Eds.), *Progress in Asian social psychology: Conceptual and empirical contributions* (pp. 263-275). Westport: Greenwood Publishing Group.

- Ybarra, M. (2004). Linkages between depressive symptomatology and internet harassment among young regular internet users. *Cyber Psychology & Behavior*, 7 (2), 247-257.
- Ybarra, M. & Mitchell, K. (2004). Online aggressor/targets, aggressors, and targets: a comparison of associated youth characteristics. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 45 (7), 1308-1316.
- Young, D. (2004). Does school connectedness predict bullying? An analysis of perceptions among public middle school students. *Dissertation Abstracts International Section A: Humanities and Social Sciences* (Vol. 64, 11-A), 3959.
- Young, R. & Sweeting, H. (2004). Adolescent bullying, relationships, psychological well-being, and gender-atypical behavior: A gender diagnosticity approach. *Sex Roles*, 50 (7/8), 525-537.
- Younger, A. & Daniels, T. (1992). Children's reasons for nominating their peers as withdrawn: passive withdrawal versus active isolation. *Developmental Psychology*, 28 (5), 955-960.
- Zhang, W., Gong, X., Wang, L., Wu, J. & Zhang, K. (2002). A study of children's attitudes towards bullying. *Psychological Science (China)*, 25 (2), 226-227.
- Zorman, M. (2000). Un Programme de prévention du mal-être et de la violence à l'école. *Enfances & Psy*, 11, 117-123.

Anexos

Anexo 1 : Escala de Auto Conceito para Adolescentes de Susan Harter

Anexo 2 : Questionário “Comportamentos de Saúde em Jovens em Idade Escolar”

Questionário “Comportamentos de saúde em jovens em idade escolar”**1. Carreira**

1. O que pensas fazer depois da escolaridade obrigatória (depois do 9º ano)?

- ☐ Continuarei os meus estudos para entrar na Universidade
- ☐ Irei para uma escola profissional
- ☐ Irei aprender um ofício
- ☐ Irei trabalhar
- ☐ Irei para o desemprego
- ☐ Não sei

2. Higiene

2. Lavas os dentes...

- ☐ Mais do que uma vez por dia
- ☐ Uma vez por dia
- ☐ Pelo menos uma vez por semana, mas não todos os dias

3. Alimentação

3. Comes ou bebes os seguintes alimentos? (uma só resposta para cada linha)

a. Frutas

- | | | | | |
|--------------------------|--------------------------|---|--------------------------|--------------------------|
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Várias vezes
por dia | uma vez
por dia | todas as semanas
mas não todos os dias | Raramente | Nunca |

b. Legumes crus (alface, tomate, cenoura...)

- | | | | | |
|--------------------------|--------------------------|---|--------------------------|--------------------------|
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Várias vezes
por dia | uma vez
por dia | todas as semanas
mas não todos os dias | Raramente | Nunca |

c. Legumes cozinhados (espinafres, bróculos, couves...)

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Várias vezes por dia	uma vez por dia	todas as semanas mas não todos os dias	Raramente	Nunca

d. Coca-cola, sumos/refrigerantes

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Várias vezes Nunca por dia	uma vez por dia	todas as semanas mas não todos os dias	Raramente	

e. Chocolates, bombons

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Várias vezes por dia	uma vez por dia	todas as semanas mas não todos os dias	Raramente	Nunca

f. Bolos ou pastelaria

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Várias vezes por dia	uma vez por dia	todas as semanas mas não todos os dias	Raramente	Nunca

g. Pacotes de batatas fritas

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Várias vezes por dia	uma vez por dia	todas as semanas mas não todos os dias	Raramente	Nunca

h. Batatas fritas

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Várias vezes por dia	uma vez por dia	todas as semanas mas não todos os dias	Raramente	Nunca

i. Hamburger, cachorro-quente ou salsichas

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Várias vezes por dia	uma vez por dia	todas as semanas mas não todos os dias	Raramente	Nunca

j. Pão integral, cereais

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Várias vezes por dia	uma vez por dia	todas as semanas mas não todos os dias	Raramente	Nunca

k. Leite

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Várias vezes por dia	uma vez por dia	todas as semanas mas não todos os dias	Raramente	Nunca

l. Café

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Várias vezes por dia	uma vez por dia	todas as semanas mas não todos os dias	Raramente	Nunca

m. Bebidas energéticas (Redbull, etc)

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Várias vezes por dia	uma vez por dia	todas as semanas mas não todos os dias	Raramente	Nunca

4. Fazes dieta para perder peso?

- ☐ Não, o peso está bom
- ☐ Não, mas preciso de perder peso
- ☐ Sim

4. Tabaco

5. Já fumaste tabaco alguma vez? ☐ Sim ☐ Não

6. Presentemente, fumas...

- ☐ Todos os dias
- ☐ Pelo menos uma vez por semana mas não todos os dias
- ☐ Menos de uma vez por semana
- ☐ Não fumo

7. Com que idade começaste a fumar todos os dias? Tinha _____ anos

- ☐ Não fumo ou não fumo todos os dias

5. Álcool

8. Já bebeste álcool (cerveja, vinho ou bebidas fortes como o Whisky)?

☐ Sim

☐ Não

9. Presentemente, quantas vezes bebes essas bebidas alcoólicas (por exemplo cerveja, vinho ou bebidas fortes), mesmo que sejam pequenas quantidades?

Uma só resposta para cada linha

a. Cerveja

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Todos os dias	Todas as semanas	Todos os meses	Raramente	Nunca

b. Vinho

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Todos os dias	Todas as semanas	Todos os meses	Raramente	Nunca

c. Licores, bebidas alcoólicas fortes

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Todos os dias	Todas as semanas	Todos os meses	Raramente	Nunca

d. Sumos com álcool

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Todos os dias	Todas as semanas	Todos os meses	Raramente	Nunca

e. Outro álcool

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Todos os dias	Todas as semanas	Todos os meses	Raramente	Nunca

10. Já ficaste verdadeiramente embriagado(a)?

☐ Não, nunca

☐ Sim, uma vez

☐ Sim, 2 - 3 vezes

☐ Sim, 4 – 10 vezes

☐ Sim, mais de 10 vezes

6. Drogas ilegais

11. Já tomaste alguma vez um ou vários destes produtos na tua vida?
Uma só resposta por cada linha

a. Erva, marijuana, haxixe (charro)

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Nunca	Uma vez	Várias vezes	Frequentemente	Não conheço

b. Ecstasy

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Nunca	Uma vez	Várias vezes	Frequentemente	Não conheço

c. Estimulantes (anfetaminas, speed's)

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Nunca	Uma vez	Várias vezes	Frequentemente	Não conheço

d. Heroína, ópio, morfina, crack

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Nunca	Uma vez	Várias vezes	Frequentemente	Não conheço

e. Medicamentos para te drogares

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Nunca	Uma vez	Várias vezes	Frequentemente	Não conheço

f. Cocaína

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Nunca	Uma vez	Várias vezes	Frequentemente	Não conheço

g. Cola ou solventes respirados

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Nunca	Uma vez	Várias vezes	Frequentemente	Não conheço

h. LSD

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Nunca	Uma vez	Várias vezes	Frequentemente	Não conheço

12. Se qualquer pessoa te oferecesse um destes produtos, tu aceitarias?

a. Erva, marijuana, haxixe (charro)

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Sim	Talvez	Não	Não conheço

b. Ecstasy

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Sim	Talvez	Não	Não conheço

c. Estimulantes (anfetaminas, speed's)

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Sim	Talvez	Não	Não conheço

d. Heroína, ópio, morfina, crack

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Sim	Talvez	Não	Não conheço

e. Medicamentos para te drogares

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Sim	Talvez	Não	Não conheço

f. Cocaína

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Sim	Talvez	Não	Não conheço

g. Cola ou solventes respirados

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Sim	Talvez	Não	Não conheço

h. LSD

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Sim	Talvez	Não	Não conheço

i. Outras

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Sim	Talvez	Não	Não conheço

13. As pessoas consomem drogas porque...

- ☐ Os seus amigos também tomam
- ☐ Querem experimentar
- ☐ Gostam dos efeitos da droga
- ☐ Se sentem melhor quando tomam drogas
- ☐ Não podem passar sem ela
- ☐ Existem drogas nos lugares onde costumam ir
- ☐ Se sentem sós

14. Com que idade tiveste a primeira experiência com a droga?

Tinha _____ anos

- ☐ Nunca experimentei

7. Corpo e saúde

15. Relativamente à tua saúde, achas que és....

- ☐ Bastante saudável
- ☐ Saudável
- ☐ Pouco saudável

16. Sentes-te muitas vezes só?

- ☐ Sim, quase sempre
☐ Sim, muitas vezes
☐ Sim, de vez em quando
☐ Não

17. Durante estes últimos seis meses, tens tido...(uma só resposta para cada linha)

a. Dor de cabeça

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Aproximadamente todos os dias	Várias vezes	Aproximadamente uma vez por semana	Aproximadamente uma vez por mês	Raramente ou nunca

b. Dor de estômago/barriga

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Aproximadamente todos os dias	Várias vezes	Aproximadamente uma vez por semana	Aproximadamente uma vez por mês	Raramente ou nunca

c. Dor de costas

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Aproximadamente todos os dias	Várias vezes	Aproximadamente uma vez por semana	Aproximadamente uma vez por mês	Raramente ou nunca

d. Dificuldade em adormecer

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Aproximadamente todos os dias	Várias vezes	Aproximadamente uma vez por semana	Aproximadamente uma vez por mês	Raramente ou nunca

e. Vertigens ou tonturas

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Aproximadamente todos os dias	Várias vezes	Aproximadamente uma vez por semana	Aproximadamente uma vez por mês	Raramente ou nunca

18. Ao longo dos últimos seis meses, tens sentido ...(uma só resposta para cada linha)

a. Deprimido/triste

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Aproximadamente todos os dias	Várias vezes	Aproximadamente uma vez por semana	Aproximadamente uma vez por mês	Raramente ou nunca

b. Mau humor ou irritabilidade

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Aproximadamente todos os dias	Várias vezes	Aproximadamente uma vez por semana	Aproximadamente uma vez por mês	Raramente ou nunca

c. Nervosismo

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Aproximadamente todos os dias	Várias vezes	Aproximadamente uma vez por semana	Aproximadamente uma vez por mês	Raramente ou nunca

d. Cansaço

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Aproximadamente todos os dias	Várias vezes	Aproximadamente uma vez por semana	Aproximadamente uma vez por mês	Raramente ou nunca

19. De um modo geral, como te sentes na vida actualmente?

- ☐ Sinto-me muito feliz
- ☐ Sinto-me feliz
- ☐ Sinto-me pouco feliz
- ☐ Sinto-me infeliz

20. Durante o último mês, tomaste medicamentos para curar os seguintes problemas?

a. Dor de cabeça

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Sim, várias vezes	Sim, uma vez	Não

b. Dor de estômago/barriga

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Sim, várias vezes	Sim, uma vez	Não

c. Dificuldade em adormecer

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Sim, várias vezes	Sim, uma vez	Não

d. Nervosismo

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Sim, várias vezes	Sim, uma vez	Não

e. Cansaço

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Sim, várias vezes	Sim, uma vez	Não

8. Percepção do corpo

21. Existe algo no teu corpo que tu gostasses de mudar?

- ☐ Sim
- ☐ Não

22. Tu pensas que estás...

- ☐ Demasiado magro
- ☐ Um pouco magro
- ☐ Ideal
- ☐ Um pouco gordo
- ☐ Muito gordo
- ☐ Não penso nisso

23. Como achas a tua aparência? Pensas que és fisicamente atraente, bonito(a)?

- ☐ Muito atraente fisicamente
☐ Atraente
☐ Mais ou menos na média
☐ Não muito atraente fisicamente
☐ Nada atraente
☐ Não me interessa pela minha aparência física

9. Confiança em si

24. Sentes-te

a. Rejeitado, posto de lado

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Sempre	Frequentemente	Às vezes	Raramente	Nunca

b. Fraco, incapaz

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Sempre	Frequentemente	Às vezes	Raramente	Nunca

c. Confiante em ti mesmo

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Sempre	Frequentemente	Às vezes	Raramente	Nunca

10. Relações com o meio

25. Quem vive contigo na tua casa? Se os teus pais vivem separados, responde considerando o local onde vives mais tempo.

a. A minha mãe

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Vive comigo	Não vive comigo	Não tenho

b. O meu pai

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Vive comigo	Não vive comigo	Não tenho

c. A minha madrasta

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Vive comigo	Não vive comigo	Não tenho

d. O meu padrasto

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Vive comigo	Não vive comigo	Não tenho

e. A(s) minha(s) irmã(s)

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Vive comigo	Não vive comigo	Não tenho

f. O(s) meu(s) irmão(s)

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Vive comigo	Não vive comigo	Não tenho

g. Meu(s) avó(s)

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Vive comigo	Não vive comigo	Não tenho

h. Outras pessoas, quem? _____

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Vive comigo	Não vive comigo	Não tenho

26. De uma maneira geral, como te sentes com os teus pais? (uma só resposta para cada linha)

a. Com a minha mãe

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Muito bem	Bem	Não muito bem	Nada bem

b. Com o meu pai

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Muito bem	Bem	Não muito bem	Nada bem

27. É para ti fácil falar dos teus problemas com as seguintes pessoas? (Uma só resposta para cada linha)

a. Teu pai...

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Muito fácil	Fácil	Difícil	Muito difícil	Não falo	Não tenho essa pessoa

b. Tua mãe...

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Muito fácil	Fácil	Difícil	Muito difícil	Não falo	Não tenho essa pessoa

c. Teu(s) irmão(s) mais velho(s)...

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Muito fácil	Fácil	Difícil	Muito difícil	Não falo	Não tenho essa pessoa

d. Tua(s) irmã(s) mais velha(s)...

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Muito fácil	Fácil	Difícil	Muito difícil	Não falo	Não tenho essa pessoa

e. Teus amigos...

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Muito fácil	Fácil	Difícil	Muito difícil	Não falo	Não tenho essa pessoa

f. Tuas amigas...

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Muito fácil	Fácil	Difícil	Muito difícil	Não falo	Não tenho essa pessoa

g. Uma outra pessoa adulta...

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Muito fácil	Fácil	Difícil	Muito difícil	Não falo	Não tenho essa pessoa

28. Preocupo-me ... (escolhe os problemas que te causam maior preocupação)

- ☐ Porque o meu pai e/ou a minha mãe não me compreendem
- ☐ Porque o meu pai e/ou a minha mãe não tratam de mim
- ☐ Porque os meus pais não se entendem
- ☐ Porque o meu pai e/ou a minha mãe me bate(m)
- ☐ Porque não me entendo com um (ou vários) dos meus irmãos ou irmãs
- ☐ Porque não tenho verdadeiros amigos
- ☐ Porque não tenho sucesso com o sexo oposto
- ☐ Porque me chateiam ou gozam na escola
- ☐ Porque não sou bom na escola
- ☐ Porque me aborreço na escola
- ☐ Porque a minha família não tem dinheiro que chegue
- ☐ Porque não tenho uma mesada suficiente
- ☐ Porque há qualquer coisa acerca do meu corpo que eu não gosto
- ☐ Porque não estou à vontade com os outros
- ☐ Porque não sei o que quero fazer na vida
- ☐ Porque não estou de boa saúde
- ☐ Porque _____
- ☐ Não tenho preocupações

29. Acerca do relacionamento com os teus pais, com que frequência acontecem as seguintes situações? (uma só resposta para cada um deles)

a. Ralham comigo

Mãe:

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Todos os dias	1 a 6 vezes por semana	1 a 3 vezes por mes	Menos frequentemente	Nunca

Pai:

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Todos os dias	1 a 6 vezes por semana	1 a 3 vezes por mes	Menos frequentemente	Nunca

b. Falo-lhes das minhas preocupações

Mãe:

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Todos os dias	1 a 6 vezes por semana	1 a 3 vezes por mes	Menos frequentemente	Nunca

Pai:

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Todos os dias	1 a 6 vezes por semana	1 a 3 vezes por mes	Menos frequentemente	Nunca

c. Dão-me bofetadas

Mãe:

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Todos os dias	1 a 6 vezes por semana	1 a 3 vezes por mes	Menos frequentemente	Nunca

Pai:

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Todos os dias	1 a 6 vezes por semana	1 a 3 vezes por mes	Menos frequentemente	Nunca

d. Brinco com eles

Mãe:

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Todos os dias	1 a 6 vezes por semana	1 a 3 vezes por mes	Menos frequentemente	Nunca

Pai:

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Todos os dias	1 a 6 vezes por semana	1 a 3 vezes por mes	Menos frequentemente	Nunca

e. Partilhamos passatempos, tempos livres

Mãe:

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Todos os dias	1 a 6 vezes por semana	1 a 3 vezes por mes	Menos frequentemente	Nunca

Pai:

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Todos os dias	1 a 6 vezes por semana	1 a 3 vezes por mes	Menos frequentemente	Nunca

f. Fazem-me carinhos

Mãe:

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Todos os dias	1 a 6 vezes por semana	1 a 3 vezes por mes	Menos frequentemente	Nunca

Pai:

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Todos os dias	1 a 6 vezes por semana	1 a 3 vezes por mes	Menos frequentemente	Nunca

g. Dão-me palmadas

Mãe:

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Todos os dias	1 a 6 vezes por semana	1 a 3 vezes por mes	Menos frequentemente	Nunca

Pai:

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Todos os dias	1 a 6 vezes por semana	1 a 3 vezes por mes	Menos frequentemente	Nunca

h. Puxam-me o cabelo

Mãe:

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Todos os dias	1 a 6 vezes por semana	1 a 3 vezes por mes	Menos frequentemente	Nunca

Pai:

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Todos os dias	1 a 6 vezes por semana	1 a 3 vezes por mes	Menos frequentemente	Nunca

i. Proíbem-me de sair

Mãe:

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Todos os dias	1 a 6 vezes por semana	1 a 3 vezes por mes	Menos frequentemente	Nunca

Pai:

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Todos os dias	1 a 6 vezes por semana	1 a 3 vezes por mes	Menos frequentemente	Nunca

j. Discuto com eles

Mãe:

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Todos os dias	1 a 6 vezes por semana	1 a 3 vezes por mes	Menos frequentemente	Nunca

Pai:

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Todos os dias	1 a 6 vezes por semana	1 a 3 vezes por mes	Menos frequentemente	Nunca

k. Batem-me

Mãe:

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Todos os dias	1 a 6 vezes por semana	1 a 3 vezes por mes	Menos frequentemente	Nunca

Pai:

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Todos os dias	1 a 6 vezes por semana	1 a 3 vezes por mes	Menos frequentemente	Nunca

30. Todos temos pequenos defeitos: quais são aqueles que melhor correspondem às pessoas com quem tu vives? (Várias respostas possíveis para cada linha)

a. Fuma muito

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Pai	Mãe	Padrasto se tiveres	Madrasta se tiveres	Irmão(s) ou irmã(s) se tiveres	Nenhum tem esse defeito

b. Trabalha muito

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Pai	Mãe	Padrasto se tiveres	Madrasta se tiveres	Irmão(s) ou irmã(s) se tiveres	Nenhum tem esse defeito

c. Bebe muito álcool

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Pai	Mãe	Padrasto se tiveres	Madrasta se tiveres	Irmão(s) ou irmã(s) se tiveres	Nenhum tem esse defeito

d. Não trata de mim

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Pai	Mãe	Padrasto se tiveres	Madrasta se tiveres	Irmão(s) ou irmã(s) se tiveres	Nenhum tem esse defeito

e. Não fala comigo o suficiente

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Pai	Mãe	Padrasto se tiveres	Madrasta se tiveres	Irmão(s) ou irmã(s) se tiveres	Nenhum tem esse defeito

f. Enerva-se rapidamente

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Pai	Mãe	Padrasto se tiveres	Madrasta se tiveres	Irmão(s) ou irmã(s) se tiveres	Nenhum tem esse defeito

g. Bate-me

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Pai	Mãe	Padrasto se tiveres	Madrasta se tiveres	Irmão(s) ou irmã(s) se tiveres	Nenhum tem esse defeito

h. Não se interessa por mim

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Pai	Mãe	Padrasto se tiveres	Madrasta se tiveres	Irmão(s) ou irmã(s) se tiveres	Nenhum tem esse defeito

11. Desporto

31. Quantas vezes praticas desporto fora do horário da escola?

- ☐ Todos os dias
- ☐ 4 a 6 vezes por semana
- ☐ 2 a 3 vezes por semana
- ☐ 1 vez por semana
- ☐ 1 vez por mês
- ☐ Menos de uma vez por mês
- ☐ Nunca

32. Fora do horário da escola, quantas horas por semana praticas desporto?

- ☐ Nenhuma
- ☐ Perto de meia hora por semana
- ☐ Perto de uma hora por semana
- ☐ Entre 2 a 3 horas por semana
- ☐ Entre 4 a 6 horas por semana
- ☐ 7 ou mais horas

33. Fazes parte de algum clube ou equipa desportiva?

- ☐ Sim ☐ Não

34. Com que frequência praticas os seguintes desportos (fora do horário da escola)?

a. Patins, skate

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Nunca	Menos de 1 hora por semana	1 a 4 horas por semana	Mais de 4 horas por semana

b. Bicicleta, BTT

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Nunca	Menos de 1 hora por semana	1 a 4 horas por semana	Mais de 4 horas por semana

c. Natação

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Nunca	Menos de 1 hora por semana	1 a 4 horas por semana	Mais de 4 horas por semana

d. Ciclismo

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Nunca	Menos de 1 hora por semana	1 a 4 horas por semana	Mais de 4 horas por semana

e. Futebol

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Nunca	Menos de 1 hora por semana	1 a 4 horas por semana	Mais de 4 horas por semana

f. Atletismo

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Nunca	Menos de 1 hora por semana	1 a 4 horas por semana	Mais de 4 horas por semana

g. Dança

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Nunca	Menos de 1 hora por semana	1 a 4 horas por semana	Mais de 4 horas por semana

h. Karaté, judo (artes marciais)

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Nunca	Menos de 1 hora por semana	1 a 4 horas por semana	Mais de 4 horas por semana

i. Andebol

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Nunca	Menos de 1 hora por semana	1 a 4 horas por semana	Mais de 4 horas por semana

j. Basquetebol

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Nunca	Menos de 1 hora por semana	1 a 4 horas por semana	Mais de 4 horas por semana

l. Voleibol

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Nunca	Menos de 1 hora por semana	1 a 4 horas por semana	Mais de 4 horas por semana

m. Ginástica

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Nunca	Menos de 1 hora por semana	1 a 4 horas por semana	Mais de 4 horas por semana

n. Outro _____

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Nunca	Menos de 1 hora por semana	1 a 4 horas por semana	Mais de 4 horas por semana

12. Televisão e jogos electrónicos

35. Em geral, quantas horas por dia vê televisão?

- ☐ Nenhuma
- ☐ Menos de meia hora por dia
- ☐ Entre meia hora e uma hora por dia
- ☐ 2 a 3 horas por dia
- ☐ Perto de 4 horas por dia
- ☐ Mais de 4 horas por dia

36. Em geral, quantas horas por semana jogas com jogos electrónicos (computador, televisão, game boy, sega, etc...)?

- ☐ Nenhuma
- ☐ Menos de 1 hora por semana
- ☐ 1 a 3 horas por semana
- ☐ 4 a 6 horas por semana
- ☐ 7 a 9 horas por semana
- ☐ 10 ou mais horas por semana

13. Os colegas

37. Dá uma resposta para cada uma das seguintes frases que se referem aos teus amigos. Os meus amigos...

a. Fumam

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Todos	A maior parte	Alguns	Poucos	Nenhum	Não sei

b. Gostam da escola

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Todos	A maior parte	Alguns	Poucos	Nenhum	Não sei

c. Pensam que é importante ter boas notas na escola

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Todos	A maior parte	Alguns	Poucos	Nenhum	Não sei

d. Dão-se bem com os seus pais

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Todos	A maior parte	Alguns	Poucos	Nenhum	Não sei

e. Têm armas (facas, etc...)

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Todos	A maior parte	Alguns	Poucos	Nenhum	Não sei

f. Consomem produtos para se drogar

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Todos	A maior parte	Alguns	Poucos	Nenhum	Não sei

g. Já ficaram embriagados

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Todos	A maior parte	Alguns	Poucos	Nenhum	Não sei

h. Praticam desporto em clubes

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Todos	A maior parte	Alguns	Poucos	Nenhum	Não sei

38. Tens o hábito de passar tempo com os teus amigos assim que saís da escola?

- ☐ Sim, 4 a 5 vezes por semana
- ☐ Sim, 2 a 3 vezes por semana
- ☐ 1 vez por semana ou mais raramente
- ☐ Não tenho amigos de momento

39. Geralmente, quantas vezes (noites) por semana saís com os teus colegas?
Saio _____ noites por semana

40. Tens quantos amigos íntimos?

- ☐ Nenhum
- ☐ Um(a)
- ☐ Dois
- ☐ Três ou mais

41. É fácil ou difícil para ti fazer novos(as) amigos(as)?

- ☐ Muito fácil
- ☐ Fácil
- ☐ Difícil
- ☐ Muito difícil

14. A escola

42. O que acham os teus professores do teu nível escolar, comparado ao dos teus colegas? Eles pensam que o meu nível é....

- ☐ Muito bom
- ☐ Bom
- ☐ Médio
- ☐ Fraco

43. Este ano, o que pensas da escola?

- ☐ Gosto muito
- ☐ Gosto um pouco
- ☐ Não gosto muito
- ☐ Não gosto nada

44. Sentes-te pressionado ou ansioso com os trabalhos da escola?

- ☐ Nada ansioso
- ☐ Um pouco ansioso
- ☐ Ansioso
- ☐ Muito ansioso

45. Achas que a escola é aborrecida?

- ☐ Sempre
- ☐ Frequentemente
- ☐ Às vezes
- ☐ Raramente
- ☐ Nunca

46. Acontece-te ficares cansado de manhã quando vais para a escola?

- ☐ Raramente ou nunca
- ☐ Ocasionalmente
- ☐ 1 a 3 vezes por semana
- ☐ 4 ou mais vezes por semana

Considera-se uma provocação quando um aluno ou um grupo de alunos disseram ou fizeram alguma coisa desagradável a outro, se o gozaram, se o provocaram, se o agrediram ou chatearam de uma forma que ele não gostou. Não se considera provocação quando dois alunos da mesma idade ou tamanho se envolveram numa discussão ou briga.

47. Foste frequentemente provocado na escola este ano lectivo?

- ☐ Não
- ☐ Uma ou duas vezes
- ☐ Algumas vezes
- ☐ Mais ou menos uma vez por semana
- ☐ Várias vezes por semana

48. Tens provocado ou maltratado outros colegas da escola neste ano lectivo?

- ☐ Não
- ☐ Uma ou duas vezes
- ☐ Algumas vezes
- ☐ Mais ou menos uma vez por semana
- ☐ Várias vezes por semana

49. Acontece-te muitas vezes que outros alunos não te queiram fazer companhia na escola e que tu fiques sozinho(a)?

- ☐ Isso não me aconteceu neste ano lectivo
- ☐ Uma ou duas vezes
- ☐ Algumas vezes
- ☐ Mais ou menos uma vez por semana
- ☐ Várias vezes por semana

50. Desde que começou este ano lectivo, já houve alunos que te bateram?

- ☐ Isso não me aconteceu neste ano lectivo
- ☐ Uma ou duas vezes
- ☐ Algumas vezes mas não todas as semanas
- ☐ Mais ou menos uma vez por semana
- ☐ Várias vezes por semana

51. Já levaste alguma arma para a escola (facas, cacetetes, etc...)?

- ☐ Sim, frequentemente
- ☐ Sim, algumas vezes
- ☐ Não

52. Ao longo do último mês, por qual ou quais destas situações passaste? (várias respostas são possíveis)

- ☐ Bati-me com outro colega
- ☐ Vários colegas se uniram contra mim
- ☐ Juntámo-nos contra outro colega
- ☐ Um professor bateu-me ou deu-me uma bofetada
- ☐ Bati (ou batemos) num professor
- ☐ Fui roubado (objectos ou dinheiro)
- ☐ Fui obrigado (ser forçado a dar um objecto ou dinheiro)
- ☐ Outra _____
- ☐ Nenhuma dessas formas de violência

53. Costumas faltar à escola não porque estejas doente mas porque desejas fazer outra coisa qualquer?

- ☐ Sim, pelo menos uma vez por mês
- ☐ Sim, mas raramente
- ☐ Não, nunca

54. Já chumbaste algum ano?

- ☐ Sim, duas vezes
- ☐ Sim, uma vez
- ☐ Não, nunca

55. Sentes-te seguro(a) na escola?

- ☐ Sempre
☐ Frequentemente
☐ Às vezes
☐ Raramente
☐ Nunca

56. Desde o início deste ano bateste nalgum aluno?

- ☐ Isso não aconteceu neste ano lectivo
☐ Uma ou duas vezes
☐ Algumas vezes mas não todas as semanas
☐ Mais ou menos uma vez por semana
☐ Várias vezes por semana

57. Escolhe, se faz favor, uma resposta para cada frase em relação à escola

a. Os meus pais esperam demais de mim em relação à escola

- | | | | | |
|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Sempre | Frequentemente | Às vezes | Raramente | Nunca |

b. Os meus professores esperam demais de mim em relação à escola

- | | | | | |
|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Sempre | Frequentemente | Às vezes | Raramente | Nunca |

58. Lê atentamente cada uma das seguintes frases acerca da escola. Por cada frase escolhe uma resposta

a. Na minha escola têm em consideração as propostas dos alunos para tomarem decisões

- | | | | | |
|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Sempre | Frequentemente | Às vezes | Raramente | Nunca |

b. Na minha escola os alunos são tratados de forma severa

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Sempre	Frequentemente	Às vezes	Raramente	Nunca

c. Na minha escola as regras são justas

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Sempre	Frequentemente	Às vezes	Raramente	Nunca

d. É agradável estar na minha escola

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Sempre	Frequentemente	Às vezes	Raramente	Nunca

e. Eu gosto e defendo a minha escola

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Sempre	Frequentemente	Às vezes	Raramente	Nunca

59. Escolhe, se faz favor, uma resposta para cada frase acerca do(s) teu(s) professor(es)

a. Os meus professores encorajam-me a expressar a minha opinião na sala de aula

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Sempre	Frequentemente	Às vezes	Raramente	Nunca

b. Os meus professores tratam-me com justiça

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Sempre	Frequentemente	Às vezes	Raramente	Nunca

c. Os meus professores ajudam-me quando preciso

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Sempre	Frequentemente	Às vezes	Raramente	Nunca

d. Os meus professores interessam-se por mim como pessoa

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Sempre	Frequentemente	Às vezes	Raramente	Nunca

60. Escolhe, se faz favor, uma resposta para cada frase acerca dos alunos da tua turma (uma só resposta para cada linha)

a. Os alunos da minha turma gostam de estar juntos

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Sempre	Frequentemente	Às vezes	Raramente	Nunca

b. A maior parte dos meus colegas são simpáticos e prestáveis

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Sempre	Frequentemente	Às vezes	Raramente	Nunca

c. Os meus colegas aceitam-me como eu sou

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Sempre	Frequentemente	Às vezes	Raramente	Nunca

61. Escolhe, se faz favor, uma resposta para cada frase acerca dos teus pais (se os teus pais vivem separadamente, responde em relação àquele com o qual tu vives a maior parte do tempo)

a. Se tenho problemas na escola, os meus pais estão prontos a ajudarem-me

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Sempre	Frequentemente	Às vezes	Raramente	Nunca

b. Os meus pais estão dispostos a vir à escola falar com o(s) meu(s) professor(es)

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Sempre	Frequentemente	Às vezes	Raramente	Nunca

c. Os meus pais encorajam-me a ter bons resultados na escola

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Sempre	Frequentemente	Às vezes	Raramente	Nunca

15. Nível de vida familiar

62. A tua família tem carro (ou carrinha)?

- ☐ Não
- ☐ Sim, um
- ☐ Sim, dois ou mais

63. Tens um quarto só para ti?

- ☐ Sim
- ☐ Não

64. Como consideras o nível financeiro da tua família?

- ☐ Muito bom
- ☐ Bom
- ☐ Médio
- ☐ Não muito bom
- ☐ Nada bom
- ☐ Não sei

65. Durante o último ano, quantas vezes viajaste com a tua família em férias?

- ☐ Nunca
- ☐ Uma vez
- ☐ Duas vezes
- ☐ Mais do que duas vezes

Muito obrigado pela tua colaboração!

Anexo 3 : Questionário sociométrico

Nome: _____

Ano: _____ Turma: _____ N.º _____

Data: ____/____/____

- 1-** Se tivesses que realizar um trabalho de grupo, quais eram os três colegas da turma que escolhias para trabalharem contigo?

1º _____

2º _____

3º _____

- E quem é que não gostarias que trabalhasse contigo?

- 2-** Se no próximo ano mudasses de turma, quais dos teus colegas gostarias que fossem contigo?

1º _____

2º _____

3º _____

- E quem é que não gostarias que fosse contigo?

- 3-** Se fosses organizar uma actividade extra escolar, quem escolherias dos teus colegas para participar contigo?

1º _____

2º _____

3º _____

- E quem é que não escolherias?

Anexo 4 : Questionário de nomeação dos colegas

Ano: _____ Turma: _____

Estas respostas são anónimas, por isso agradecemos que sejas sincero.

1- Dos teus colegas da turma, quais são os mais provocados pelos outros?

1º _____

2º _____

3º _____

2- Quem são os colegas da tua turma que costumam ser mais gozados pelos outros?

1º _____

2º _____

3º _____

3- Quem são os colegas da tua turma que os outros lhes batem ou empurram?

1º _____

2º _____

3º _____

4- Da tua turma, quem é que começa mais vezes as brigas?

1º _____

2º _____

3º _____

5- Dos teus colegas da turma, quais são os que dizem mais coisas desagradáveis sobre os outros?

1º _____

2º _____

3º _____

6- Na tua turma quais são os colegas que se zangam mais facilmente com os outros?

1º _____

2º _____

3º _____

Anexo 5 : Procedimientos estadísticos de Bastin

➤ **Questionário sociométrico (cálculo das nomeações de preferência)**

a) Cálculo da média das preferências recebidas

N = número total de alunos da turma

Σp = soma de todas as preferências

$n = N-1$ (dado que os sujeitos não se podem escolher a si mesmo)

$$M = \frac{\Sigma p}{N}$$

b) Cálculo da probabilidade de preferências recebidas

$$p = \frac{M}{3 \times (N-1)} \quad (\text{dada a existência de três critérios})$$

c) Cálculo da probabilidade que cada elemento tem de não ser escolhido

$$q = 1 - p$$

d) Cálculo do desvio padrão da função binomial

$$\sigma = \sqrt{n \cdot p \cdot q}$$

e) Cálculo do grau de obliquidade da curva

$$a_3 = \frac{q - p}{\sigma} \quad (\text{dá-nos o valor de entrada nas tabelas de Salvosa})$$

f) Cálculo dos limites de confiança no limiar de probabilidade P.05

$$\chi = M + t \cdot \sigma \quad (\text{em que } t \text{ é dado pelas tabelas de Salvosa})$$

Após calculados os limites de confiança inferior e superior, considerou-se, de acordo com Bastin (1980):

- Os valores no interior desse intervalo como não significativos, permitindo categorizar os alunos que obtiveram valores entre χ inferior e χ superior como medianos no seu estatuto sociométrico de preferência;
- Os valores abaixo de χ inferior como significativos, permitindo categorizar os alunos como impopulares (no seio deste grupo, a distinção entre negligenciados e rejeitados só será possível com a confrontação dos resultados obtidos nas nomeações para as rejeições);
- Os valores acima de χ superior como significativos, permitindo classificar os alunos como populares.

➤ **Questionário sociométrico (cálculo das nomeações de rejeição)**

a) Cálculo da média das rejeições recebidas

N = número total de alunos da turma

Σr = soma de todas as rejeições

n = N-1 (dado que os sujeitos não se podem escolher a si mesmo)

$$M = \frac{\Sigma r}{N}$$

b) Cálculo da probabilidade de preferências recebidas (mesma fórmula)

c) Cálculo da probabilidade que cada elemento tem de não ser escolhido (mesma fórmula inicial)

d) Cálculo do desvio padrão da função binomial (mesma fórmula inicial)

e) Cálculo do grau de obliquidade da curva (mesma fórmula inicial)

f) Cálculo dos limites de confiança no limiar de probabilidade P.05 (mesma fórmula inicial)

Após o cálculo dos limites de confiança inferior e superior, considerou-se:

- Os valores abaixo de χ inferior, bem como no interior desse intervalo, como não significativos no âmbito da rejeição, permitindo categorizar os alunos como negligenciados sempre que o seu valor das preferências se situar abaixo do respectivo limite inferior;
- Os valores acima de χ superior como significativos, permitindo classificar os alunos como rejeitados (se o valor das preferências recebidas se situa abaixo do respectivo limite inferior) ou como controversos (se o valor das preferências recebidas se situa acima do limite superior).

➤ **Questionário de nomeação dos colegas (cálculo das nomeações de vitimização)**

a) Cálculo da média das nomeações de vitimização recebidas

$$\begin{aligned} N &= \text{número total de alunos da turma} \\ \Sigma v &= \text{soma de todas as nomeações de vitimização} \\ n &= N \text{ (dado que os sujeitos se podem auto-nomear a si mesmo)} \\ M &= \frac{\Sigma p}{N} \end{aligned}$$

b) Cálculo da probabilidade de nomeações de vitimização recebidas

$$p = \frac{M}{3 \times N} \quad (\text{dada a existência de três critérios e sendo } n \text{ igual a } N)$$

c) Cálculo da probabilidade que cada elemento tem de não ser escolhido (mesma fórmula inicial)

d) Cálculo do desvio padrão da função binomial

$$\sigma = \sqrt{N \cdot p \cdot q}$$

e) Cálculo do grau de obliquidade da curva (mesma fórmula inicial)

f) Cálculo dos limites de confiança no limiar de probabilidade P.05 (mesma fórmula inicial)

Após o cálculo dos limites de confiança inferior e superior, considerou-se:

- Os valores no interior desse intervalo como não significativos, permitindo categorizar os alunos que obtiveram valores no intervalo entre χ inferior e χ superior como outros no seu estatuto;
- Os valores abaixo de χ inferior como significativos, permitindo categorizar os alunos como não envolvidos, ou seja, sem comportamentos de vitimização;
- Os valores acima de χ superior como significativos, permitindo classificar os alunos como vítimas (no seio deste grupo, a distinção entre vítimas e vítimas-agressivas só será possível com a confrontação dos resultados obtidos nas nomeações para a agressividade);

➤ **Questionário de nomeação dos colegas (cálculo das nomeações de agressividade)**

a) Cálculo da média das nomeações de agressor recebidas

$$\begin{aligned} N &= \text{número total de alunos da turma} \\ \Sigma a &= \text{soma de todas as nomeações de agressor} \\ n &= N \text{ (dado que os sujeitos se podem auto-nomear a si mesmo)} \\ M &= \frac{\Sigma p}{N} \end{aligned}$$

b) Cálculo da probabilidade de nomeações de agressor recebidas

$$p = \frac{M}{3 \times N} \quad (\text{dada a existência de três critérios e sendo } n \text{ igual a } N)$$

c) Cálculo da probabilidade que cada elemento tem de não ser escolhido (mesma fórmula inicial)

d) Cálculo do desvio padrão da função binomial

$$\sigma = \sqrt{N \cdot p \cdot q}$$

e) Cálculo do grau de obliquidade da curva (mesma fórmula inicial)

f) Cálculo dos limites de confiança no limiar de probabilidade P.05 (mesma fórmula inicial)

Após o cálculo dos limites de confiança inferior e superior, considerou-se:

- Os valores no interior desse intervalo como não significativos, permitindo categorizar os alunos que obtiveram valores no intervalo entre χ inferior e χ superior como outros no seu estatuto;
- Os valores abaixo de χ inferior como significativos, permitindo categorizar os alunos como não envolvidos, ou seja, sem comportamentos de agressividade;
- Os valores acima de χ superior como significativos, permitindo classificar os alunos como agressores (se os valores se situarem abaixo do limite superior de vitimização) ou vítimas-agressivas (se os valores se situarem acima do limite superior de vitimização).

**Anexo 6 : Estatutos sociométrico e de
envolvimento em comportamentos de *bullying*
dos sujeitos da amostra**

1

Turma 1 (Sujeitos - 1 a 22) N = 22

Sujeito	preferência	rejeição	Estatuto sociométrico	vitimização	agressor	Estatuto bullying
1	10	1	Mediano	2	4	Não envolvido
2	8	2	Mediano	-	3	Não envolvido
3	7	3	Mediano	39	7	Vítima
4	6	2	Negligenciado	3	12	Agressor
5	1	12	Rejeitado	4	19	Agressor
6	8	4	Mediano	3	2	Não envolvido
7	10	-	Mediano	-	-	Não envolvido
8	10	5	Mediano	13	8	Vítima
9	19	1	Popular	6	4	Outro
10	13	1	Popular	-	4	Não envolvido
11	14	5	Popular	4	11	Agressor
12	8	1	Mediano	-	1	Não envolvido
13	8	1	Mediano	3	13	Agressor
14	4	-	Negligenciado	-	-	Não envolvido
15	7	-	Mediano	-	-	Não envolvido
16	2	-	Negligenciado	-	1	Não envolvido
17	2	-	Negligenciado	33	4	Vítima
18	12	-	Popular	9	7	Outro
19	14	1	Popular	2	22	Agressor
20	8	5	Mediano	12	5	Vítima
21	7	30	Rejeitado	17	5	Vítima
22	11	-	Mediano	-	2	Não envolvido

Turma 2 (Sujeitos - 23 a 48) N = 26

Sujeito	preferência	rejeição	Estatuto sociométrico	vitimização	agressor	Estatuto bullying
23	4	17	Rejeitado	6	2	Outro
24	14	-	Popular	1	-	Não envolvido
25	1	6	Negligenciado	1	19	Agressor
26	13	2	Popular	2	31	Agressor
27	9	6	Mediano	2	13	Agressor
28	12	3	Mediano	2	5	Outro
29	-	6	Negligenciado	50	3	Vítima
30	13	7	Popular	3	3	Não envolvido
31	25	-	Popular	-	-	Não envolvido
32	7	-	Mediano	-	1	Não envolvido
33	-	13	Rejeitado	27	3	Vítima
34	16	1	Popular	-	3	Não envolvido
35	12	-	Mediano	-	4	Não envolvido
36	13	-	Popular	-	-	Não envolvido
37	7	6	Mediano	10	12	Vítima-agressiva
38	6	-	Negligenciado	-	-	Não envolvido
39	5	7	Negligenciado	7	6	Outro
40	7	-	Mediano	21	-	Vítima
41	6	1	Negligenciado	-	3	Não envolvido
42	6	19	Rejeitado	-	26	Agressor
43	7	-	Mediano	1	1	Não envolvido
44	10	-	Mediano	11	-	Vítima
45	11	15	Rejeitado	1	19	Agressor

46	4	12	Rejeitado	1	-	Não envolvido
47	16	-	Popular	5	6	Outro
48	18	5	Popular	2	1	Não envolvido

Turma 3 (Sujeitos - 49 a 73) N = 25

Sujeito	preferência	rejeição	Estatuto sociométrico	vitimização	agressor	Estatuto bullying
49	1	9	Rejeitado	26	3	Vítima
50	7	1	Mediano	15	1	Vítima
51	5	5	Negligenciado	-	4	Não envolvido
52	3	29	Rejeitado	6	39	Agressor
53	1	9	Rejeitado	36	7	Vítima
54	5	7	Rejeitado	15	1	Vítima
55	8	2	Mediano	11	2	Outro
56	-	9	Rejeitado	23	2	Outro
57	4	6	Rejeitado	1	5	Não envolvido
58	7	-	Mediano	1	3	Não envolvido
59	9	3	Mediano	4	16	Agressor
60	17	-	Popular	24	1	Vítima
61	9	2	Mediano	2	2	Não envolvido
62	7	-	Mediano	19	1	Vítima
63	8	3	Mediano	-	3	Não envolvido
64	17	-	Popular	-	-	Não envolvido
65	17	1	Popular	2	9	Outro
66	15	3	Popular	2	2	Não envolvido
67	17	-	Popular	6	25	Agressor
68	18	1	Popular	1	4	Não envolvido
69	7	2	Mediano	1	13	Agressor
70	6	-	Negligenciado	-	14	Agressor
71	9	-	Negligenciado	3	7	Outro
72	4	3	Negligenciado	4	35	Agressor
73	16	2	Popular	5	-	Não envolvido

Turma 4 (Sujeitos - 74 a 93) N = 20

Sujeito	preferência	rejeição	Estatuto sociométrico	vitimização	agressor	Estatuto bullying
74	3	5	Rejeitado	40	2	Vítima
75	2	5	Rejeitado	5	21	Agressor
76	19	-	Popular	-	1	Não envolvido
77	-	7	Rejeitado	3	-	Não envolvido
78	6	5	Rejeitado	3	16	Agressor
79	16	-	Popular	-	3	Não envolvido
80	18	-	Popular	1	2	Não envolvido
81	2	-	Negligenciado	-	-	Não envolvido
82	-	-	Negligenciado	7	1	Outro
83	16	5	Popular	2	-	Não envolvido
84	9	15	Rejeitado	6	40	Agressor
85	14	-	Popular	5	2	Outro
86	9	1	Mediano	12	8	Vítima
87	11	-	Mediano	1	1	Não envolvido

88	9	-	Mediano	6	7	Outro
89	3	-	Negligenciado	-	-	Não envolvido
90	13	7	Popular	4	6	Outro
91	6	2	Negligenciado	-	1	Não envolvido
92	12	-	Popular	2	10	Agressor
93	12	2	Popular	-	4	Não envolvido

Turma 5 (Sujeitos - 94 a 115) N = 22

Sujeito	preferência	rejeição	Estatuto sociométrico	vitimização	agressor	Estatuto <i>bullying</i>
94	1	5	Rejeitado	26	2	Vítima
95	3	4	Negligenciado	35	1	Vítima
96	2	11	Rejeitado	28	1	Vítima
97	1	26	Rejeitado	53	2	Vítima
98	5	-	Negligenciado	5	11	Agressor
99	3	-	Negligenciado	5	2	Não envolvido
100	12	1	Popular	-	10	Agressor
101	12	8	Controverso	3	30	Agressor
102	8	1	Mediano	-	8	Outro
103	4	-	Negligenciado	3	12	Agressor
104	14	-	Popular	-	8	Outro
105	9	-	Mediano	2	8	Outro
106	3	1	Negligenciado	-	3	Não envolvido
107	17	-	Popular	1	3	Não envolvido
108	16	-	Popular	-	2	Não envolvido
109	7	-	Mediano	1	23	Agressor
110	14	-	Popular	-	1	Não envolvido
111	18	-	Popular	-	-	Não envolvido
112	11	-	Mediano	-	1	Não envolvido
113	13	-	Popular	1	4	Não envolvido
114	7	-	Mediano	-	2	Não envolvido
115	8	-	Mediano	-	4	Não envolvido

Turma 6 (Sujeitos - 116 a 124) N = 9

Sujeito	preferência	rejeição	Estatuto sociométrico	vitimização	agressor	Estatuto <i>bullying</i>
116	11	1	Popular	2	5	Não envolvido
117	3	4	Negligenciado	15	11	Vítima-agressiva
118	10	-	Popular	1	2	Não envolvido
119	7	-	Mediano	7	15	Agressor
120	7	8	Rejeitado	24	12	Vítima-agressiva
121	3	8	Rejeitado	3	9	Outro
122	11	1	Popular	-	5	Não envolvido
123	13	-	Popular	12	6	Vítima
124	11	-	Popular	-	2	Não envolvido

Turma 7 (Sujeitos - 125 a 145) N = 21

Sujeito	preferência	rejeição	Estatuto sociométrico	vitimização	agressor	Estatuto bullying
125	5	2	Negligenciado	6	2	Outro
126	9	7	Rejeitado	13	7	Vítima
127	9	-	Mediano	-	-	Não envolvido
128	12	-	Popular	-	-	Não envolvido
129	-	22	Rejeitado	29	3	Vítima
130	6	6	Rejeitado	2	7	Outro
131	9	2	Mediano	-	26	Agressor
132	6	2	Negligenciado	4	2	Outro
133	16	-	Popular	2	-	Não envolvido
134	7	7	Rejeitado	13	3	Vítima
135	7	2	Mediano	8	-	Vítima
136	9	4	Mediano	3	12	Agressor
137	18	-	Popular	4	15	Agressor
138	17	-	Popular	-	2	Não envolvido
139	7	1	Mediano	-	-	Não envolvido
140	20	-	Popular	-	-	Não envolvido
141	11	1	Mediano	8	17	Vítima-agressiva
142	3	4	Negligenciado	-	7	Outro
143	9	-	Mediano	-	-	Não envolvido
144	5	-	Negligenciado	-	2	Não envolvido
145	5	-	Negligenciado	-	1	Não envolvido

Turma 8 (Sujeitos - 146 a 165) N = 20

Sujeito	preferência	rejeição	Estatuto sociométrico	vitimização	agressor	Estatuto bullying
146	18	3	Popular	2	6	Outro
147	7	-	Mediano	-	2	Não envolvido
148	5	-	Negligenciado	3	-	Não envolvido
149	9	-	Mediano	3	-	Não envolvido
150	11	1	Mediano	8	2	Outro
151	3	6	Negligenciado	3	30	Agressor
152	16	-	Popular	-	3	Não envolvido
153	4	11	Rejeitado	33	8	Vítima
154	11	-	Mediano	-	-	Não envolvido
155	8	-	Mediano	2	-	Não envolvido
156	16	-	Popular	-	5	Outro
157	14	-	Popular	-	-	Não envolvido
158	20	1	Popular	-	-	Não envolvido
159	10	-	Mediano	1	1	Não envolvido
160	3	5	Negligenciado	25	11	Vítima-agressiva
161	4	11	Rejeitado	4	27	Agressor
162	-	43	Rejeitado	24	39	Vítima-agressiva
163	1	7	Rejeitado	1	3	Não envolvido
164	9	-	Mediano	5	-	Outro
165	7	1	Mediano	23	8	Vítima

Turma 9 (Sujeitos - 166 a 192 (190²¹) N = 26

Sujeito	preferência	rejeição	Estatuto sociométrico	vitimização	agressor	Estatuto bullying
166	1	8	Rejeitado	8	12	Agressor
167	7	-	Mediano	-	-	Não envolvido
168	8	-	Mediano	3	-	Não envolvido
169	9	6	Rejeitado	1	19	Agressor
170	10	1	Mediano	-	-	Não envolvido
171	6	2	Negligenciado	-	1	Não envolvido
172	4	2	Negligenciado	19	1	Vítima
173	3	1	Negligenciado	19	13	Vítima-agressiva
174	6	5	Rejeitado	8	32	Agressor
175	19	-	Popular	-	11	Agressor
176	4	-	Negligenciado	2	3	Não envolvido
177	-	5	Rejeitado	28	-	Vítima
178	2	4	Negligenciado	1	5	Não envolvido
179	9	20	Rejeitado	36	39	Vítima-agressiva
180	8	-	Mediano	2	9	Outro
181	13	-	Popular	2	2	Não envolvido
182	8	-	Mediano	1	-	Não envolvido
183	17	3	Popular	3	3	Não envolvido
184	20	-	Popular	-	18	Agressor
185	23	-	Popular	5	-	Outro
186	9	8	Rejeitado	5	13	Agressor
187	14	-	Popular	1	1	Não envolvido
188	11	2	Mediano	2	1	Não envolvido
189	2	-	Negligenciado	3	2	Não envolvido
191	6	5	Rejeitado	3	2	Não envolvido
192	5	2	Negligenciado	1	-	Não envolvido

Turma 10 (Sujeitos - 193 a 211) N = 19

Sujeito	preferência	rejeição	Estatuto sociométrico	vitimização	agressor	Estatuto bullying
193	7	6	Rejeitado	1	1	Não envolvido
194	7	2	Mediano	-	-	Não envolvido
195	9	4	Mediano	-	20	Agressor
196	10	4	Mediano	-	12	Agressor
197	7	2	Mediano	2	3	Não envolvido
198	3	15	Rejeitado	38	4	Vítima
199	3	3	Negligenciado	5	2	Outro
200	7	-	Mediano	2	1	Não envolvido
201	9	-	Mediano	2	8	Outro
202	12	2	Popular	-	3	Não envolvido
203	2	8	Rejeitado	11	2	Vítima
204	12	2	Popular	21	11	Vítima-agressiva
205	18	1	Popular	2	10	Agressor
206	12	1	Popular	3	-	Não envolvido
207	6	-	Mediano	1	2	Não envolvido
208	11	-	Popular	1	3	Não envolvido

²¹ mortalidade (sujeito excluído no próprio local de preenchimento dos instrumentos)

209	9	-	Mediano	1	11	Agressor
210	5	-	Negligenciado	-	-	Não envolvido
211	5	-	Negligenciado	2	-	Não envolvido

Turma 11 (Sujeitos - 212 a 234) N = 23

Sujeito	preferência	rejeição	Estatuto sociométrico	vitimização	agressor	Estatuto <i>bullying</i>
212	6	5	Rejeitado	1	25	Agressor
213	5	13	Rejeitado	2	26	Agressor
214	8	2	Mediano	-	2	Não envolvido
215	10	4	Mediano	5	5	Outro
216	7	2	Mediano	2	21	Agressor
217	5	1	Negligenciado	9	14	Vítima-agressiva
218	8	-	Mediano	1	5	Outro
219	9	-	Mediano	3	2	Não envolvido
220	12	-	Popular	3	1	Não envolvido
221	-	17	Rejeitado	62	9	Vítima
222	13	-	Popular	-	4	Não envolvido
223	12	3	Popular	6	-	Outro
224	15	1	Popular	1	1	Não envolvido
225	2	-	Negligenciado	2	2	Não envolvido
226	-	2	Negligenciado	9	17	Vítima-agressiva
227	12	4	Popular	-	4	Não envolvido
228	19	-	Popular	-	1	Não envolvido
229	9	1	Mediano	2	1	Não envolvido
230	9	8	Rejeitado	-	5	Outro
231	11	-	Mediano	-	3	Não envolvido
232	9	2	Mediano	5	3	Outro
233	17	-	Popular	1	3	Não envolvido
234	9	1	Mediano	-	1	Não envolvido

Turma 12 (Sujeitos - 235 a 246 (24722) N = 12

Sujeito	preferência	rejeição	Estatuto sociométrico	vitimização	agressor	Estatuto <i>bullying</i>
235	4	-	Negligenciado	1	2	Não envolvido
236	3	9	Rejeitado	16	-	Vítima
237	3	6	Rejeitado	12	-	Vítima
238	20	-	Popular	1	1	Não envolvido
239	13	-	Popular	6	-	Vítima
240	6	-	Mediano	1	-	Não envolvido
241	5	-	Negligenciado	2	-	Não envolvido
242	13	-	Popular	1	3	Não envolvido
243	3	-	Negligenciado	-	3	Não envolvido
244	13	3	Popular	1	8	Agressor
245	8	2	Mediano	1	1	Não envolvido
246	7	-	Mediano	-	2	Não envolvido

²² mortalidade (sujeito excluído no próprio local de preenchimento dos instrumentos)

Turma 13 (Sujeitos - 248 a 271) N = 24

Sujeito	preferência	rejeição	Estatuto sociométrico	vitimização	agressor	Estatuto bullying
248	11	1	Mediano	-	8	Outro
249	4	2	Negligenciado	6	-	Outro
250	-	-	Negligenciado	6	10	Outro
251	15	2	Popular	3	-	Não envolvido
252	18	1	Popular	1	2	Não envolvido
253	10	1	Mediano	-	-	Não envolvido
254	16	2	Popular	-	2	Não envolvido
255	15	2	Popular	9	35	Agressor
256	13	2	Popular	2	1	Não envolvido
257	13	3	Popular	5	30	Agressor
258	13	-	Popular	8	3	Outro
259	2	6	Rejeitado	3	5	Não envolvido
260	14	3	Popular	1	-	Não envolvido
261	6	2	Negligenciado	-	7	Outro
262	2	-	Negligenciado	36	2	Vítima
263	7	1	Mediano	-	2	Não envolvido
264	11	-	Mediano	-	7	Outro
265	7	2	Mediano	12	2	Vítima
266	11	4	Mediano	2	5	Não envolvido
267	4	-	Negligenciado	1	3	Não envolvido
268	6	6	Rejeitado	3	2	Não envolvido
269	2	-	Negligenciado	-	-	Não envolvido
270	-	20	Rejeitado	67	32	Vítima-agressiva
271	3	8	Rejeitado	2	35	Agressor

Turma 14 (Sujeitos - 272 a 296) N = 25

Sujeito	preferência	rejeição	Estatuto sociométrico	vitimização	agressor	Estatuto bullying
272	14	-	Popular	-	-	Não envolvido
273	2	-	Negligenciado	7	2	Outro
274	10	-	Mediano	-	2	Não envolvido
275	10	-	Mediano	-	2	Não envolvido
276	8	4	Mediano	1	26	Agressor
277	5	9	Rejeitado	12	3	Vítima
278	4	1	Negligenciado	1	3	Não envolvido
279	5	4	Negligenciado	3	16	Agressor
280	6	1	Negligenciado	10	3	Outro
281	6	4	Negligenciado	-	3	Não envolvido
282	-	7	Negligenciado	13	8	Vítima
283	5	3	Negligenciado	5	2	Não envolvido
284	6	18	Rejeitado	25	2	Vítima
285	5	2	Negligenciado	-	12	Agressor
286	16	-	Popular	2	2	Não envolvido
287	11	-	Popular	2	8	Outro
288	26	-	Popular	2	-	Não envolvido
289	16	-	Popular	2	-	Não envolvido
290	11	12	Popular	7	3	Outro
291	11	10	Popular	3	3	Não envolvido
292	2	7	Negligenciado	3	26	Agressor

293	21	-	Popular	2	3	Não envolvido
294	2	40	Rejeitado	50	8	Vítima
295	3	37	Rejeitado	31	4	Vítima
296	-	2	Negligenciado	10	2	Outro

Turma 15 (Sujeitos - 297 a 319) N = 23

Sujeito	preferência	rejeição	Estatuto sociométrico	vitimização	agressor	Estatuto <i>bullying</i>
297	5	1	Negligenciado	2	1	Não envolvido
298	9	16	Rejeitado	10	28	Vítima-agressiva
299	2	1	Negligenciado	-	17	Agressor
300	5	6	Rejeitado	4	3	Não envolvido
301	17	-	Popular	-	1	Não envolvido
302	-	2	Negligenciado	1	-	Não envolvido
303	12	7	Popular	-	7	Outro
304	14	-	Popular	1	1	Não envolvido
305	13	-	Popular	7	2	Outro
306	10	1	Mediano	13	5	Vítima
307	5	1	Negligenciado	3	-	Não envolvido
308	24	-	Popular	-	-	Não envolvido
309	16	3	Popular	6	5	Outro
310	7	4	Mediano	25	-	Vítima
311	6	3	Negligenciado	35	7	Vítima
312	20	-	Popular	1	3	Não envolvido
313	5	-	Negligenciado	3	-	Não envolvido
314	10	9	Rejeitado	8	20	Agressor
315	5	3	Negligenciado	21	-	Vítima
316	4	6	Rejeitado	2	7	Outro
317	5	2	Negligenciado	2	3	Não envolvido
318	7	-	Mediano	1	2	Não envolvido
319	5	-	Negligenciado	1	2	Não envolvido

Turma 16 (Sujeitos - 320 a 340) N = 21

Sujeito	preferência	rejeição	Estatuto Sociométrico	vitimização	agressor	Estatuto <i>bullying</i>
320	6	13	Rejeitado	2	31	Agressor
321	1	17	Rejeitado	3	-	Não envolvido
322	7	1	Mediano	-	-	Não envolvido
323	12	11	Controverso	40	6	Vítima
324	2	1	Negligenciado	3	34	Agressor
325	5	-	Negligenciado	4	17	Agressor
326	4	2	Negligenciado	7	1	Outro
327	14	2	Popular	-	5	Não envolvido
328	3	2	Negligenciado	31	-	Vítima
329	3	3	Negligenciado	34	3	Vítima
330	22	-	Popular	-	9	Outro
331	15	-	Popular	-	2	Não envolvido
332	10	-	Mediano	1	7	Outro
333	13	-	Popular	1	2	Não envolvido
334	1	13	Rejeitado	16	1	Vítima
335	7	6	Mediano	4	8	Outro

336	15	2	Popular	-	3	Não envolvido
337	11	2	Mediano	5	-	Não envolvido
338	7	4	Mediano	3	13	Agressor
339	13	-	Popular	5	8	Outro
340	9	4	Mediano	4	-	Não envolvido

Turma 17 (Sujeitos - 341 a 364) N = 24

Sujeito	preferência	rejeição	Estatuto sociométrico	vitimização	agressor	Estatuto bullying
341	11	3	Mediano	-	8	Outro
342	11	-	Mediano	-	1	Não envolvido
343	13	-	Popular	-	-	Não envolvido
344	7	15	Rejeitado	44	2	Vítima
345	17	3	Popular	2	38	Agressor
346	15	-	Popular	-	3	Não envolvido
347	3	1	Negligenciado	7	2	Outro
348	11	2	Mediano	-	4	Não envolvido
349	3	3	Negligenciado	2	26	Agressor
350	15	-	Popular	-	1	Não envolvido
351	4	2	Negligenciado	-	21	Agressor
352	16	1	Popular	6	24	Agressor
353	4	7	Rejeitado	-	4	Não envolvido
354	9	-	Mediano	1	6	Outro
355	7	2	Mediano	7	2	Outro
356	7	-	Mediano	-	-	Não envolvido
357	10	-	Mediano	-	1	Não envolvido
358	-	8	Rejeitado	67	2	Vítima
359	16	-	Popular	-	-	Não envolvido
360	11	1	Mediano	-	4	Não envolvido
361	3	-	Negligenciado	1	-	Não envolvido
362	10	2	Mediano	9	2	Outro
363	3	8	Rejeitado	-	16	Agressor
364	9	-	Mediano	9	1	Outro

Turma 18 (Sujeitos - 365 a 383) N = 19

Sujeito	preferência	rejeição	Estatuto sociométrico	vitimização	agressor	Estatuto bullying
365	3	3	Negligenciado	14	-	Vítima
366	26	-	Popular	-	9	Outro
367	9	1	Mediano	2	3	Não envolvido
368	5	-	Negligenciado	2	38	Agressor
369	13	-	Popular	3	-	Não envolvido
370	15	-	Popular	-	2	Não envolvido
371	11	-	Mediano	6	12	Agressor
372	8	2	Mediano	-	11	Agressor
373	5	4	Negligenciado	4	-	Não envolvido
374	9	-	Mediano	-	4	Não envolvido
375	2	4	Negligenciado	2	-	Não envolvido
376	5	3	Negligenciado	2	-	Não envolvido
377	-	4	Negligenciado	28	6	Vítima

378	18	-	Popular	-	3	Não envolvido
379	23	-	Popular	-	2	Não envolvido
380	6	-	Negligenciado	-	-	Não envolvido
381	5	-	Negligenciado	-	2	Não envolvido
382	7	2	Mediano	2	3	Não envolvido
383	-	37	Rejeitado	42	24	Vítima-agressiva

Turma 19 (Sujeitos - 384 a 402) N = 19

Sujeito	preferência	rejeição	Estatuto Sociométrico	vitimização	agressor	Estatuto <i>bullying</i>
384	-	1	Negligenciado	13	-	Vítima
385	-	20	Rejeitado	38	18	Vítima-agressiva
386	17	-	Popular	-	2	Não envolvido
387	4	-	Negligenciado	-	2	Não envolvido
388	9	-	Mediano	-	-	Não envolvido
389	14	-	Popular	-	-	Não envolvido
390	25	-	Popular	7	2	Outro
391	6	10	Rejeitado	19	10	Vítima-agressiva
392	-	2	Negligenciado	4	-	Não envolvido
393	2	8	Rejeitado	-	-	Não envolvido
394	8	-	Mediano	2	-	Não envolvido
395	12	1	Popular	-	3	Não envolvido
396	10	-	Mediano	2	2	Não envolvido
397	12	-	Popular	-	-	Não envolvido
398	14	-	Popular	-	2	Não envolvido
399	11	4	Popular	-	15	Agressor
400	6	9	Rejeitado	2	14	Agressor
401	6	3	Negligenciado	28	12	Vítima-agressiva
402	6	1	Negligenciado	-	1	Não envolvido

Turma 20 (Sujeitos - 403 a 420) N = 18

Sujeito	preferência	rejeição	Estatuto Sociométrico	vitimização	agressor	Estatuto <i>bullying</i>
403	-	18	Rejeitado	52	14	Vítima-agressiva
404	7	-	Mediano	-	2	Não envolvido
405	13	-	Mediano	5	-	Outro
406	7	-	Mediano	7	-	Outro
407	10	-	Mediano	-	1	Não envolvido
408	9	3	Mediano	16	2	Vítima
409	-	5	Negligenciado	2	22	Agressor
410	6	1	Negligenciado	2	8	Outro
411	12	1	Popular	-	-	Não envolvido
412	7	3	Mediano	31	4	Vítima
413	13	9	Controverso	1	25	Agressor
414	15	8	Controverso	1	13	Agressor
415	2	2	Negligenciado	4	2	Não envolvido
416	15	18	Controverso	3	38	Agressor
417	10	1	Mediano	2	2	Não envolvido
418	11	-	Mediano	1	1	Não envolvido
419	7	2	Mediano	-	2	Não envolvido
420	8	-	Mediano	1	2	Não envolvido

Turma 21 (Sujeitos - 421 a 441) N = 21

Sujeito	preferência	rejeição	Estatuto sociométrico	vitimização	agressor	Estatuto bullying
421	9	7	Mediano	-	7	Outro
422	6	5	Negligenciado	-	2	Não envolvido
423	6	-	Negligenciado	-	1	Não envolvido
424	20	-	Popular	-	-	Não envolvido
425	3	8	Negligenciado	2	41	Agressor
426	13	-	Popular	-	-	Não envolvido
427	13	1	Popular	1	4	Não envolvido
428	15	2	Popular	-	1	Não envolvido
429	9	-	Mediano	-	-	Não envolvido
430	1	-	Negligenciado	2	1	Não envolvido
431	16	1	Popular	-	7	Outro
432	2	4	Negligenciado	1	-	Não envolvido
433	8	-	Mediano	1	-	Não envolvido
434	4	1	Negligenciado	-	1	Não envolvido
435	10	49	Rejeitado	58	35	Vítima-agressiva
436	9	33	Rejeitado	39	5	Vítima
437	9	-	Mediano	3	1	Não envolvido
438	4	-	Negligenciado	4	2	Não envolvido
439	8	5	Mediano	2	31	Agressor
440	13	20	Controverso	28	24	Vítima-agressiva
441	9	7	Mediano	3	2	Não envolvido

Turma 22 (Sujeitos - 442 a 459) N = 18

Sujeito	preferência	rejeição	Estatuto sociométrico	vitimização	agressor	Estatuto bullying
442	6	1	Mediano	2	-	Não envolvido
443	7	1	Mediano	-	-	Não envolvido
444	11	2	Popular	22	28	Vítima-agressiva
445	18	-	Popular	-	-	Não envolvido
446	3	-	Negligenciado	17	7	Vítima
447	5	1	Negligenciado	39	11	Vítima-agressiva
448	15	-	Popular	10	2	Outro
449	7	-	Mediano	-	1	Não envolvido
450	2	10	Rejeitado	16	43	Vítima-agressiva
451	7	-	Mediano	-	1	Não envolvido
452	12	-	Popular	-	1	Não envolvido
453	-	4	Negligenciado	12	-	Vítima
454	15	1	Popular	14	10	Vítima-agressiva
455	15	-	Popular	-	-	Não envolvido
456	11	-	Popular	-	-	Não envolvido
457	5	5	Rejeitado	1	3	Não envolvido
458	3	1	Negligenciado	-	4	Não envolvido
459	4	5	Rejeitado	1	4	Não envolvido

Turma 23 (Sujeitos - 460 a 481) N = 22

Sujeito	preferência	rejeição	Estatuto sociométrico	vitimização	agressor	Estatuto <i>bullying</i>
460	5	3	Negligenciado	-	6	Outro
461	8	-	Mediano	6	3	Outro
462	11	15	Rejeitado	34	6	Vítima
463	-	24	Rejeitado	37	4	Vítima
464	11	2	Mediano	4	3	Não envolvido
465	14	-	Popular	-	-	Não envolvido
466	10	-	Mediano	20	7	Vítima
467	12	3	Popular	1	15	Agressor
468	13	-	Popular	3	3	Não envolvido
469	2	3	Negligenciado	20	5	Vítima
470	4	-	Negligenciado	1	-	Não envolvido
471	3	2	Negligenciado	2	2	Não envolvido
472	6	1	Mediano	2	11	Agressor
473	5	8	Rejeitado	1	8	Outro
474	1	12	Rejeitado	12	4	Vítima
475	26	-	Popular	-	-	Não envolvido
476	4	-	Negligenciado	-	-	Não envolvido
477	15	1	Popular	-	6	Outro
478	8	2	Mediano	-	3	Não envolvido
479	-	5	Negligenciado	11	-	Vítima
480	18	-	Popular	3	8	Outro
481	7	2	Mediano	2	33	Agressor

Turma 24 (Sujeitos - 482 a 506) N = 25

Sujeito	preferência	rejeição	Estatuto sociométrico	vitimização	agressor	Estatuto <i>bullying</i>
482	7	9	Rejeitado	21	8	Vítima
483	9	-	Mediano	1	-	Não envolvido
484	1	5	Negligenciado	3	67	Agressor
485	3	3	Negligenciado	23	3	Vítima
486	2	7	Rejeitado	5	32	Agressor
487	4	4	Negligenciado	51	5	Vítima
488	27	-	Popular	1	3	Não envolvido
489	11	-	Mediano	-	-	Não envolvido
490	9	-	Mediano	-	-	Não envolvido
491	10	12	Mediano	-	5	Não envolvido
492	14	-	Popular	-	5	Não envolvido
493	3	-	Negligenciado	-	-	Não envolvido
494	9	7	Rejeitado	-	-	Não envolvido
495	3	3	Negligenciado	22	2	Vítima
496	1	1	Negligenciado	1	20	Agressor
497	-	10	Rejeitado	53	1	Vítima
498	7	-	Mediano	-	-	Não envolvido
499	2	-	Rejeitado	26	1	Vítima
500	12	5	Popular	-	-	Não envolvido
501	20	-	Popular	-	-	Não envolvido
502	-	14	Rejeitado	14	46	Vítima-agressiva
503	13	3	Popular	-	2	Não envolvido
504	21	-	Popular	5	3	Não envolvido

505	8	-	Mediano	-	-	Não envolvido
506	14	-	Popular	-	2	Não envolvido

Turma 25 (Sujeitos - 507 a 532) N = 26

Sujeito	preferência	rejeição	Estatuto sociométrico	vitimização	agressor	Estatuto bullying
507	15	-	Popular	-	-	Não envolvido
508	8	3	Mediano	-	-	Não envolvido
509	8	-	Mediano	-	-	Não envolvido
510	-	14	Rejeitado	64	32	Vítima-agressiva
511	12	-	Popular	-	-	Não envolvido
512	6	10	Rejeitado	43	6	Vítima
513	6	1	Mediano	-	2	Não envolvido
514	12	-	Popular	-	-	Não envolvido
515	-	29	Rejeitado	30	61	Vítima-agressiva
516	10	11	Rejeitado	-	1	Não envolvido
517	11	-	Mediano	4	33	Agressor
518	6	-	Mediano	-	1	Não envolvido
519	6	1	Mediano	-	2	Não envolvido
520	12	-	Popular	1	12	Agressor
521	9	1	Mediano	-	-	Não envolvido
522	10	1	Mediano	-	-	Não envolvido
523	10	-	Mediano	-	-	Não envolvido
524	12	-	Popular	-	-	Não envolvido
525	7	-	Mediano	-	-	Não envolvido
526	10	1	Mediano	-	-	Não envolvido
527	1	7	Rejeitado	1	-	Não envolvido
528	12	2	Popular	-	2	Não envolvido
529	7	-	Mediano	17	23	Vítima-agressiva
530	14	-	Popular	-	-	Não envolvido
531	10	2	Mediano	-	1	Não envolvido
532	1	4	Negligenciado	-	2	Não envolvido

Turma 26 (Sujeitos - 533 a 558) N = 26

Sujeito	preferência	rejeição	Estatuto sociométrico	vitimização	agressor	Estatuto bullying
533	13	-	Popular	3	2	Não envolvido
534	14	-	Popular	-	25	Agressor
535	15	-	Popular	-	-	Não envolvido
536	9	1	Mediano	-	-	Não envolvido
537	13	1	Popular	-	2	Não envolvido
538	12	-	Popular	-	-	Não envolvido
539	9	7	Rejeitado	11	21	Vítima-agressiva
540	11	-	Mediano	-	7	Outro
541	9	-	Mediano	-	2	Não envolvido
542	7	1	Mediano	9	7	Outro
543	4	8	Rejeitado	48	11	Vítima-agressiva
544	7	-	Mediano	53	3	Vítima
545	15	3	Popular	3	-	Não envolvido
546	6	4	Negligenciado	-	-	Não envolvido
547	3	22	Rejeitado	14	7	Vítima

548	3	6	Rejeitado	-	1	Não envolvido
549	3	3	Negligenciado	16	-	Vítima
550	14	-	Popular	-	3	Não envolvido
551	8	-	Mediano	23	10	Vítima-agressiva
552	2	1	Negligenciado	3	45	Agressor
553	10	-	Mediano	-	-	Não envolvido
554	14	-	Popular	-	2	Não envolvido
555	5	-	Negligenciado	-	-	Não envolvido
556	8	6	Rejeitado	-	2	Não envolvido
557	3	-	Negligenciado	-	-	Não envolvido
558	12	2	Popular	-	1	Não envolvido

Turma 27 (Sujeitos - 559 a 574) N = 16

Sujeito	preferência	rejeição	Estatuto sociométrico	vitimização	agressor	Estatuto <i>bullying</i>
559	13	-	Popular	4	10	Agressor
560	3	-	Negligenciado	4	2	Não envolvido
561	12	1	Popular	8	9	Outro
562	3	-	Negligenciado	5	2	Não envolvido
563	8	6	Rejeitado	7	9	Outro
564	23	-	Popular	8	12	Agressor
565	11	-	Mediano	1	17	Agressor
566	6	-	Negligenciado	10	11	Vítima-agressiva
567	6	13	Rejeitado	12	8	Vítima
568	7	1	Mediano	7	4	Outro
569	4	7	Rejeitado	17	2	Vítima
570	5	1	Negligenciado	1	3	Não envolvido
571	-	5	Rejeitado	13	1	Vítima
572	15	2	Popular	2	8	Outro
573	12	-	Popular	2	3	Não envolvido
574	10	11	Rejeitado	7	14	Agressor

Turma 28 (Sujeitos - 575 a 590) N = 16

Sujeito	preferência	rejeição	Estatuto sociométrico	vitimização	agressor	Estatuto <i>bullying</i>
575	3	6	Rejeitado	9	1	Outro
576	12	6	Controverso	1	1	Não envolvido
577	3	12	Rejeitado	18	3	Vítima
578	13	7	Controverso	8	27	Agressor
579	9	-	Mediano	-	-	Não envolvido
580	6	-	Mediano	-	3	Não envolvido
581	8	-	Mediano	-	-	Não envolvido
582	8	11	Rejeitado	10	33	Vítima-agressiva
583	5	1	Negligenciado	35	3	Vítima
584	4	3	Negligenciado	-	2	Não envolvido
585	14	-	Popular	-	-	Não envolvido
586	12	6	Controverso	-	-	Não envolvido
587	9	3	Mediano	21	1	Vítima
588	6	-	Mediano	-	3	Não envolvido
589	8	-	Mediano	-	2	Não envolvido
590	3	6	Rejeitado	17	-	Vítima

Turma 29 (Sujeitos - 591 a 615) N = 25

Sujeito	preferência	rejeição	Estatuto sociométrico	vitimização	agressor	Estatuto <i>bullying</i>
591	12	4	Popular	2	33	Agressor
592	9	2	Mediano	-	-	Não envolvido
593	7	2	Mediano	2	-	Não envolvido
594	2	27	Rejeitado	55	41	Vítima-agressiva
595	3	-	Negligenciado	-	-	Não envolvido
596	12	1	Popular	-	-	Não envolvido
597	9	5	Mediano	6	42	Agressor
598	7	-	Mediano	-	-	Não envolvido
599	16	3	Popular	4	15	Agressor
600	7	3	Mediano	6	2	Não envolvido
601	9	10	Rejeitado	12	4	Vítima
602	11	1	Mediano	2	-	Não envolvido
603	11	1	Mediano	-	-	Não envolvido
604	8	-	Mediano	37	12	Vítima-agressiva
605	4	-	Negligenciado	-	-	Não envolvido
606	9	22	Rejeitado	26	5	Vítima
607	4	9	Rejeitado	34	21	Vítima-agressiva
608	3	1	Negligenciado	-	-	Não envolvido
609	8	-	Mediano	19	5	Vítima
610	9	-	Mediano	4	1	Não envolvido
611	14	-	Popular	1	-	Não envolvido
612	9	1	Mediano	3	1	Não envolvido
613	8	-	Mediano	-	2	Não envolvido
614	15	-	Popular	-	2	Não envolvido
615	12	3	Popular	2	7	Outro

Turma 30 (Sujeitos - 616 a 635) N = 20

Sujeito	preferência	rejeição	Estatuto sociométrico	vitimização	agressor	Estatuto <i>bullying</i>
616	1	17	Rejeitado	5	1	Não envolvido
617	20	5	Popular	18	32	Vítima-agressiva
618	-	4	Negligenciado	17	2	Vítima
619	6	-	Mediano	-	5	Não envolvido
620	8	-	Mediano	16	6	Vítima
621	6	16	Mediano	5	11	Agressor
622	7	-	Mediano	-	5	Não envolvido
623	3	2	Negligenciado	10	9	Outro
624	9	14	Rejeitado	19	6	Vítima
625	10	-	Popular	11	10	Outro
626	11	13	Controverso	19	18	Vítima-agressiva
627	9	-	Mediano	1	1	Não envolvido
628	4	3	Negligenciado	4	1	Não envolvido
629	9	-	Mediano	2	3	Não envolvido
630	6	4	Mediano	-	11	Agressor
631	5	7	Mediano	8	2	Outro
632	9	-	Mediano	-	-	Não envolvido
633	4	-	Negligenciado	-	-	Não envolvido

634	5	7	Mediano	30	18	Vítima-agressiva
635	10	3	Popular	-	12	Agressor

Turma 31 (Sujeitos - 636 a 645) N = 10

Sujeito	preferência	rejeição	Estatuto sociométrico	vitimização	agressor	Estatuto <i>bullying</i>
636	9	-	Popular	1	2	Outro
637	8	2	Mediano	7	15	Vítima-agressiva
638	12	-	Popular	-	1	Não envolvido
639	6	-	Mediano	6	15	Vítima-agressiva
640	5	2	Mediano	2	-	Outro
641	-	-	Negligenciado	1	1	Não envolvido
642	8	-	Mediano	7	3	Vítima
643	2	2	Negligenciado	9	-	Vítima
644	6	5	Rejeitado	1	-	Não envolvido
645	2	-	Negligenciado	4	1	Outro

Turma 32 (Sujeitos - 646 a 663) N = 18

Sujeito	preferência	rejeição	Estatuto sociométrico	vitimização	agressor	Estatuto <i>bullying</i>
646	12	-	Popular	-	-	Não envolvido
647	12	-	Popular	13	-	Vítima
648	4	7	Rejeitado	-	23	Agressor
649	18	-	Popular	-	-	Não envolvido
650	9	-	Mediano	7	-	Outro
651	15	10	Controverso	5	39	Agressor
652	12	13	Controverso	9	1	Outro
653	9	1	Mediano	38	-	Vítima
654	9	5	Mediano	3	2	Não envolvido
655	9	15	Rejeitado	12	4	Vítima
656	10	-	Mediano	11	-	Vítima
657	12	3	Popular	1	-	Não envolvido
658	1	3	Negligenciado	-	-	Não envolvido
659	4	6	Negligenciado	2	20	Agressor
660	1	-	Negligenciado	-	1	Não envolvido
661	9	12	Rejeitado	6	37	Agressor
662	6	-	Negligenciado	7	1	Outro
663	6	-	Negligenciado	30	2	Vítima

Turma 33 (Sujeitos - 664 a 682) N = 19

Sujeito	preferência	rejeição	Estatuto sociométrico	vitimização	agressor	Estatuto <i>bullying</i>
664	7	4	Mediano	4	11	Agressor
665	4	12	Rejeitado	10	6	Vítima
666	12	3	Popular	-	6	Outro
667	1	4	Negligenciado	15	1	Vítima
668	1	16	Rejeitado	24	2	Vítima
669	8	-	Mediano	-	11	Agressor
670	14	-	Popular	2	-	Não envolvido

671	20	4	Popular	4	2	Não envolvido
672	14	3	Popular	1	14	Agressor
673	12	1	Popular	21	3	Vítima
674	10	-	Mediano	-	-	Não envolvido
675	1	1	Negligenciado	-	12	Agressor
676	10	3	Mediano	3	26	Agressor
677	6	2	Negligenciado	8	4	Outro
678	9	1	Mediano	-	4	Não envolvido
679	7	1	Mediano	2	13	Agressor
680	20	-	Popular	-	-	Não envolvido
681	8	3	Mediano	24	5	Vítima
682	7	-	Mediano	6	4	Outro